

**VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH
ŠKOL
V ČESKÉ REPUBLICE**

**Educating Second Language Children in
Primary Schools in the Czech Republic**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Jana Stará, Ph.D.**

v

Vypracovala: **Hana Sroňková**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce dokončena: **březen, 2008**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr.
Jany Staré, PhD. a s použitím uvedené literatury.

Praha, 14. března 2008

^

/

Děkuji PhDr. Janě Staré, PhD. za odborné vedení diplomové práce a za veškerou pomoc, kterou k jejímu vzniku přispěla. Stejně tak děkuji paní učitelce, která se zúčastnila výzkumu, za její ochotu, spolupráci a cenné rady při jeho realizaci a za získání materiálu pro zpracování empirické části diplomové práce. Poděkování patří rovněž mým rodičům za vydatnou pomoc se závěrečnou korekturou práce a všem mým blízkým za podporu a trpělivost, kterou mi poskytli.

ANOTACE

Tato diplomová práce se věnuje problematice vzdělávání žáků-cizinců na prvním stupni základních škol v České republice.

V teoretické části práce jsou vymezeny pojmy, které s problematikou souvisí, rozebrány legislativní a statistické aspekty dané tematiky. Připojen je rovněž psychologický profil žáka mladšího školního věku s důrazem na žáka-cizince. Informace, se kterými teoretická část pracuje, jsou mimo jiné čerpány i z výročních zpráv základních škol a dále i ze závěrů, ke kterým dospěla Česká školní inspekce. Připojen je popis metod, forem práce a postupů vhodných pro běžnou praxi na základních školách.

Empirická část obsahuje návrh výzkumu zaměřeného na problematiku vzdělávání žáků-cizinců na prvním stupni základních škol v České republice pomocí dotazníku a pozorovacího archu pro učitele.

Klíčová slova: vzdělávání žáků-cizinců, vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, respektování kultury a jazyka země původu, první stupeň ZŠ, individuální vzdělávací program

ANNOTATION

This diploma thesis focuses on the problematic of educating second language children in primary schools in the Czech Republic.

The theoretical part explains the fundamental concepts connected with the topic, as well as analyses psychological aspects, legislatives and statistics of the problem. Description of the recommended methods and forms of work is also given.

The empiric part presents a suggestion of the research on the field of this problematic, i.e. questionnaire for teachers and observation.

Key words: educating second language children, educating socially handicapped children, respecting cultural background and language of the country of origin, primary schools in the Czech Republic, individual educational programme

OBSAH

ÚVOD.....	4
I. ČÁST TEORETICKÁ	
I. 1. VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ - VYMEZENÍ POJMŮ.....	6
I. 2. PSYCHOLOGICKÝ PROFIL DÍTĚTE NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	9
I. 2. 1. Psychologie dítěte v raném školním věku.....	9
I. 2. 2. Psychologie dítěte středního školního věku.....	12
I. 2. 3. Psychologie dítěte-cizince ve fázi raného a středního školního věku.....	14
I. 3. PRÁVNÍ A OBEČNÁ USTANOVENÍ TÝKAJÍCÍ SE VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	16
I. 3. 1. Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR.....	16
I. 3. 2. Listina základních práv a svobod.....	17
I. 3. 3. Evropská ústava.....	17
I. 3. 4. Úmluva o právech dítěte.....	18
I. 3. 5. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech.....	19
I. 3. 6. Zákon 561/2004 a novela tohoto zákona 343/2007.....	19
I. 3. 7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007).....	20
I. 3. 8. Shrnutí právních a obecných ustanovení.....	21
I. 4. STATISTICKÉ ÚDAJE O VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE.....	23
I. 5. VÝROČNÍ ZPRÁVY PRAŽSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL A TEMATICKÁ ZPRÁVA ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE.....	25
I. 5. 1. Výroční zprávy pražských základních škol.....	25
I. 5. 2. Tematická zpráva České školní inspekce se zaměřením na vzdělávání cizinců v České republice ve školním roce 2005/2006.....	29
I. 6. OPATŘENÍ VE PROSPĚCH INTEGRACE DĚTÍ-CIZINCŮ DO ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE.....	31
I. 7. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘI PRÁCI S DĚTMI-CIZINCI.....	33
I. 8. RESPEKTOVÁNÍ KULTUR DĚTÍ-CIZINCŮ VE ŠKOLE.....	35

I. 8. 1. Podpora jazyka a kultury země původu.....	35
I. 8. 2. Otázka přizpůsobení běžného režimu školy dětem-cizincům.....	36
I. 8. 3. Respektování jazyka a země původu žáka-cizince.....	37
I. 8. 4. Získávání poznatků o kultuře žáka-cizince.....	38
I. 8. 5. Doporučené aktivity a činnosti podporující respekt ke kultuře a jazyku dítěte-cizince.....	39
I. 8. 6. Rasové předsudky a jak se jim vyhnout.....	40
I. 9. KOMUNIKACE A PŘEKONÁVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTÍŽÍ DĚTÍ- CIZINCŮ.....	41
I. 9. 1. Příprava k práci s dítětem-cizincem.....	41
I. 9. 2. Doporučení pro komunikaci s žáky-cizinci, jejichž úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná.....	43
I. 9. 3. Druhý jazyk a obsah vzdělávání.....	45
I. 9. 4. Osvojování si druhého jazyka.....	47
I. 9. 4. 1. Úroveň 1: chuť komunikovat.....	50
I. 9. 4. 2. Úroveň 2: fráze a spojování.....	51
I. 9. 4. 3. Úroveň 3: skutečný začátek.....	52
I. 9. 4. 4. Úroveň 4: velký krok.....	53
I. 9. 4. 5. Úroveň 5: plynulost?.....	54
I. 9. 4. 6. Úroveň 6: neviditelný.....	55
I. 9. 4. 7. Úroveň 7: nezávislost.....	56
I. 9. 4. 8. Shrnutí doporučení při osvojování si druhého jazyka.....	56
I. 9. 5. Práce s obsahem vzdělávání.....	58
I. 9. 6. Materiály a jejich výběr.....	59
I. 9. 6. 1. Postup učitele při práci s materiály.....	60
I. 9. 7. Doporučené strategie pro práci ve třídách.....	61
I. 9.7. 1. Celostní vnímání.....	62
I. 9. 7. 2. Kooperativní učení.....	62
I. 9. 7. 3. Deník.....	67
I. 9.7.4. Hraní her.....	68
I. 9. 7. 5. Předčítání ve třídě.....	68

II. ČÁST EMPIRICKÁ.....	71
II. 1. UVEDENÍ DO VÝZKUMU.....	71
II. 2. POZOROVÁNÍ.....	73
II. 3. DOTAZNÍK.....	75
II. 3. 1. Metodologický úvod.....	75
II. 3. 2. Obecné cíle zkoumání pomocí dotazníku pro učitele.....	75
II. 3. 3. Koncepce a obsah dotazníku.....	76
II. 4. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU A POZOROVÁNÍ.....	78
ZÁVĚR.....	94
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	96
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Problematika přistěhovalectví a migrace je jednou z velmi pozorně sledovaných oblastí. Mezi země, které se musí touto otázkou zabývat, patří i Česká republika, protože počet cizinců, přicházejících na její území, se každoročně zvyšuje.

Území dnešní České republiky nebylo nikdy v minulosti vzhledem k historickému kontextu oblastí, jejíž obyvatelé se hlásili k jedné jediné národnosti. Přestože se vždy jednalo o multikulturní prostor, současná situace je zcela specifická. Migranti, kteří přicházejí do ČR, se liší od Čechů a ostatních tradičních národností nejen kulturně a jazykově, ale také svým právním postavením, neboť často nejsou občany České republiky. Tato skutečnost přináší nejen úkol integrace cizinců do české společnosti v oblasti právní, hospodářské či politické, ale i kulturní a sociální. Stranou nezůstává ani oblast vzdělávání.

Počet dětí a studentů, kteří jsou přijímáni na základní, speciální, střední a vysoké školy v České republice, a jejichž mateřštinou není čeština, stále vzrůstá. Učitelé i ostatní školští pracovníci, stejně jako spolužáci ve třídách a případně jejich rodiče, jsou stavěni do zcela nových situací. Jak se s nimi vyrovnávají?

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na přístup učitelů na prvním stupni základních škol k cizincům ve třídách. Podle mých zjištění není zatím učitelům k dispozici dostatečné množství odborné literatury zaměřené na toto téma. Pokud učitel svolí k umístění dítěte jiné než české, moravské či slezské národnosti, je obtížné zjistit doporučené didaktické postupy práce s daným dítětem ve třídě. Domnívám se, že je třeba podporovat integraci cizinců na základních školách, jelikož se jedná o všestranně přínosný aspekt ve vzdělávání, ze kterého mohou mít při správných postupech užitek všechny zúčastněné strany. Jaké jsou ale ony správné postupy?

Pokusila jsem se v následující práci shrnout nejdůležitější informace a doporučení z domácích i zahraničních zdrojů. V teoretické části práce je celé téma podrobněji zmapováno a doloženo statistickými a právními údaji o vzdělávání cizinců u nás s případným přihlédnutím k jiným evropským státům. Využita je rovněž tématická zpráva České školní inspekce a výroční zprávy šedesáti pražských základních škol. Uvádím také metody a doporučení pro práci s žáky, kteří mají problémy s jazykovou bariérou ve školách. Připojen je i psychologický profil dítěte na prvním stupni základní školy.

Druhá část diplomové práce sestává z informací o tom, jak se školy - respektive pedagogičtí pracovníci na prvním stupni základních škol - s touto problematikou vypořádávají v praxi. Opírám se zde o vlastní pozorování a dotazník, vyplněný učitelkou první třídy základní školy.

Ve své diplomové práci tedy budu podrobněji zkoumat předpisy, didaktické metody a doporučené postupy práce učitelů na prvním stupni základních škol s dětmi-cizinci z hlediska teoretického i praktického.

Jsem přesvědčena, že tato tematika je pro naši společnost i pro školní prostředí přínosná a věřím, že by jí učitelé měli věnovat náležitou pozornost. Přijmout dítě-cizince do třídy by mělo být vnímáno jako příležitost k osobnímu i profesnímu růstu a obohacení.

I. ČÁST TEORETICKÁ

1.1. VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ - VYMEZENÍ POJMŮ

Úvodem své práce bych ráda vymezila pojmy, se kterými budu pracovat. Jedná se nicméně o relativně problematickou záležitost, vzhledem k nedostatku materiálů, které se daným tématem zabývají.

Vymezení se bude týkat pojmů *dítě-cizinec* a *druhý jazyk*.

Průcha (2003, s. 300) uvádí pouze, že „*dětem cizinců, kteří se zdržují na území ČR legálně, je poskytováno bezplatné vzdělávání po dobu plnění povinné školní docházky*“ a dále specifikuje podmínky, za kterých se takové dítě může vzdělávat na středních, vyšších odborných a vysokých školách v České republice. Vzhledem k platnosti novely zákona 343/2007 Sb. však neodpovídá toto vymezení přesně současné situaci, a to zejména s ohledem na skutečnost, že podle něj není nutné, aby dítě, respektive jeho zákonní zástupci, při vstupu na základní školu prokazovali oprávněnost pobytu. Zmínku o specifčnosti práce s dětmi-cizinci nalezneme rovněž pod heslem *migrace*, ke kterému autor podotýká, že „*Z pedagogických důvodů nabývá dnes na důležitosti vzhledem k nutnosti vzdělávat děti imigrantů (přistěhovalců), často z velmi odlišných etnických skupin.*“ (Průcha, 2003, s. 124). Autor však žádným způsobem přesně nespecifikuje pojem *dítě-cizinec*.

Tato práce je zaměřena na základní školy, respektive jejich první stupeň, obdobně jako u Genesee (1994, s. 1), který se zabývá dětmi ve věku přibližně od 4 do 12 let (ve Velké Británii tedy o žáky tzv. „primary school“). Jejich mateřštinou přitom není jazyk většinové populace (v jeho případě angličtina) a svou mateřskou řeč se naučily v předškolních letech. Zároveň se jedná o děti žijící v převážně anglicky mluvící společnosti (v našem případě česky mluvící), které jsou vzdělávány zejména v jazyce většinové populace. Důležitá je skutečnost, že jde o prepubescentní děti, pro něž naučit

se úřední jazyk dané země není jen otázkou sociální, ale jde rovněž o základní podmínku akademického úspěchu ve školách a tedy podstatu ekonomické situace v dospělosti. Pro účely této práce se zabývám dětmi-cizinci ve věku, který odpovídá prvnímu stupni základní školy v České republice, tedy přibližně v rozsahu od 6 do 11 let. Ostatní Geneseeho vymezení zůstávají zachována.

Eurydice (2004, s. 8) definuje dítě-přistěhovalce nebo dítě-cizince jako „*dítě pocházející z kterékoliv jiné země (evropské či mimoevropské), jehož rodiče nebo prarodiče se usadili v hostitelské zemi, nebo v ní žádají o azyl, mají status uprchlíka nebo jsou nelegálními přistěhovalci*“. Důležité je, že do takto vymezené kategorie nespádají děti pocházející z rodin, sídlících na území hostitelské země déle než po dvě generace. Tohoto vymezení se přidržím. Podstatné rovněž je, že dítě-cizinec může být i žák, u něhož není na první poslech patrná jazyková bariéra.

S pojmem *cizinec* pracuje rovněž zmiňovaný zákon 343/2007 Sb. a ohledně vzdělávání cizinců na školách v ČR se pokyny v něm uvedené vztahují na občany Evropské unie, na občany Švýcarské konfederace a občany smluvních států Smlouvy o Evropském hospodářském prostoru, tj. Norska, Islandu a Lichtenštejnská, a na jejich rodinné příslušníky, kteří nejsou občany některého z těchto států. Týkají se rovněž rezidentů, kteří dlouhodobě pobývají v Evropském společenství na území České republiky či na území jiného členského státu Evropské unie, přičemž na území České republiky jim bylo uděleno povolení k pobytu. Stejně tak osoby, které mají svůj pobyt na území ČR odvozen od nositele oprávnění ke sloučení rodiny, mají podle daného zákona přístup ke vzdělání a školským službám za stejných podmínek jako nositel tohoto oprávnění. Rovněž tak azylanti, osoby požívající doplňkové ochrany, žadatelé o udělení mezinárodní ochrany nebo osoby požívající dočasné ochrany.

V případě termínu *druhý jazyk* pracuji s upraveným Průchovým vymezením, že *druhý jazyk je „takový jazyk, který je používán souběžně s jiným jazykem na téže teritoriu. V lingvodidaktické teorii se odlišují metody výuky druhého jazyka (angl. second language) a cizího jazyka (angl. foreign language).“* (Průcha, 2003, s. 50). V našem případě se děti-cizinci stýkají ve škole převážně s češtinou a doma převážně se svou mateřštinou. Situaci lze tedy přirovnat k užívání dvou jazyků na jednom teritoriu.

Kromě tohoto termínu existuje rovněž pojem *cizí jazyk*, vymezený Průchou jako „*Jazyk odlišný od mateřského jazyka příslušníků určitého jazykového společenství. Nutno terminologicky odlišovat od druhého jazyka.*“ (Průcha, 2003, s. 31) nebo také

„Vyučovací předmět zařazený v učebních plánech různých škol a vzdělávacích programů. Jednotlivé země se odlišují tím, které cizí jazyky a v kterém věkovém období žáků zařazují jako předmět povinný, volitelný, nepovinný aj.“ (Průcha, 2003, s. 31).

Vyplývá z toho, že s pojmem *cizí jazyk* je spojována obvykle výuka angličtiny, němčiny či dalších jazyků v prostředí české třídy.

Vzhledem k tomu, že dítě-cizinec je však obvykle umístěno do autentického prostředí české třídy a naučit se češtině je pro ně zcela klíčové, přidržím se termínu „*druhý jazyk*“.

I. 2. PSYCHOLOGICKÝ PROFIL DÍTĚTE NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

O vývojovém stádiu přibližně mezi šestým a patnáctým rokem života hovoříme jako o *školním věku* a dále je dělíme na tři dílčí fáze - *raný školní věk*, *střední školní věk* a *starší školní věk*. Tato práce, jak již bylo uvedeno výše, se zabývá vzděláváním dětí-cizinců v prepubescentním věku, a tak jsou následující kapitoly zaměřeny na vývojovou psychologii dětí v prvních dvou fázích, tj. v raném a středním školním věku

1.2.1. Psychologie dítěte v raném školním věku

Raný školní věk trvá od zahájení školní docházky, tedy od šestého až sedmého roku života, přibližně do osmi až devíti let. Jedná se o období, které je charakteristické svými sociálními změnami v životě dítěte a kde velikou roli začíná hrát škola (Vágnerová, 2005, s. 237).

Podle Vágnerové (1997, s. 5) je nástup do školy v životě dítěte i celé rodiny zásadním mezníkem. Role budoucího žáka přitom nezáleží na aktivním výběru dítěte, ale je závislá na jeho věku a vývojové úrovni. Z dosud samostatných aktivit dítěte se pod dojmem očekávané změny stává prostředek k dosažení cíle (Vágnerová, 1997, s. 6).

Po samotném nástupu do školy se zvyšuje sociální prestiž dítěte, ale objevuje se i značná zátěž. Dítě ztrácí do jisté míry výsadní postavení, které mělo dosud v rodině, a zvyká si na autoritu jiných dospělých i na třídní kolektiv a svou roli v něm.

Sebehodnocení žáka raného školního věku je do značné míry závislé na mínění druhých; je proto mimořádně citlivé. Rovněž hodnota výkonu ve škole má z počátku školní docházky výrazně vztahový charakter - dítě se učí proto, aby bylo pochváleno nebo jinak oceněno.

Školu může dítě vnímat jako místo socializace, jako půdu pro učení a odvádění výkonu, či jako místo, kde dochází ke střetu hodnotových systémů rodiny a školy, která zde zastupuje společnost. Právě s tím souvisí i sociální připravenost, která je „podmínkou dobré adaptace na školu.“¹¹ (Vágnerová, 1997, s. 22). Ta je závislá na

předchozích zkušenostech dítěte a v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců by měla být brána v úvahu jako podstatná složka adaptace na školní prostředí.

Škola coby místo socializace je typická svým tradičním složením a přidělením rolí učitelů a žáků. Právě v roli spolužáků se děti odpoutávají od své výlučné pozice, kterou může do velké míry nahradit následné pozitivní přijetí do kolektivu třídy a role v něm. Hierarchizace dětí ve třídě je zejména v mladším školním věku silně spojena se školním prospěchem.

Zrání centrální nervové soustavy, které je patrné v období nástupu dítěte do školy, podmiňuje nejen celkovou odolnost dítěte, ale i lateralizaci ruky, manuální zručnost a senzomotorickou koordinaci, především pohybů ruky a oka. Mění se rovněž představa vlastní identity a jak již bylo uvedeno výše, dítě se zbavuje egocentrického nazírání své role ve světě. Mimo jiné je schopno oddálit své uspokojení pro jiný, nadřazený motiv. Zvyšuje se celková emoční stabilita dítěte a to se stává odolnějším proti zátěži. Rozvíjí se emoční inteligence dítěte, které je nyní schopné lépe porozumět svým pocitům.

Vztah dítěte ke škole ovlivňuje do velké míry rodina. Očekávání budoucí úspěšnosti se objevují již dlouho před samotným nástupem do školy a jsou v přímé souvislosti s hodnotami, které rodina vyznává (Vágnerová, 1997, s. 67). Rovněž význam školního výkonu je do značné míry ovlivněn tím, jakou roli mu přičítá rodina. Není-li pro ni výkon dítěte ve škole podstatný, nebude pravděpodobně důležitý ani pro dítě samotné (Vágnerová, 1997, s. 27). Po nástupu do školy je výkon dítěte srovnáván jednak s realitou, ale také s výkony ostatních spolužáků. Je-li mezi skutečným výkonem dítěte a očekáváním rodičů příliš velký rozpor, obvykle to značí, že je rodiče dobře neznají, nebo si nejsou ochotni připustit jeho skutečné předpoklady.

Rodina samotná hraje v životě dítěte velkou roli a je součástí jeho identity, podstatné jsou i rodinné rituály. Trvalá přítomnost rodičů a sdílení života je podle Vágnerové „nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.“ (Vágnerová, 2005, s. 259). Rodiče poskytují dítěti emoční oporu, představují jistý model pro budoucnost dítěte a ovlivňují též uspokojování jeho potřeb seberealizace.

Dítě raného školního věku má značnou potřebu se učit, poznávat, realizovat se a prosazovat. Žádá si však také dostatek pozitivního sociálního ocenění. Pokud tato potřeba není uspokojena, snaží se dítě o vyrovnání motivačních složek a hledání obranných mechanismů (Vágnerová, 1997, s. 84).

Již v období mezi pátým a sedmým rokem věku dítěte lze pozorovat velké změny v oblasti vnímání. To se stává diferencovanějším a integrovanějším (Vágnerová, s. 238). Dítě se nejprve učí rozlišovat vertikální polohu a poté i polohu horizontální, jejíž diferenciací je mnohem náročnější a dochází k ní až mezi šestým a sedmým rokem života dítěte. Rozvíjí se rovněž percepční strategie, díky níž dokáže školsky zralé dítě rozlišit i obrázky či písmena velmi podobná. Také sluchové vnímání se zdokonaluje, díky čemuž se u dítěte zlepšuje fonologická diferenciací zapříčiňující například, že dítě dokáže rozlišit délku samohlásek. Umí již vnímat celek jako soubor mnoha detailů, které spolu souvisí, z čehož vyplývá, že je schopno vizuální analýzy a syntézy. Roste význam koordinace různých způsobů vnímání, zejména pak zrakového a sluchového (Vágnerová, 2005, s. 239).

Co se týče myšlení školáka v raném školním věku, lze říci, že dítě používá strategie uvažování, které jsou řízeny zákony logiky. Dítě přitom respektuje zákony takové reality, jakou zná. Rozvíjejí se poznávací schopnosti a dítě přechází z prelogického myšlení do stádia konkrétních logických operací, což souvisí i s poměrně realistickým přístupem mladšího školáka k okolí. I tato skutečnost má vliv na chápání povinnosti. Dítě se zaměřuje na poznání skutečného světa a při úvahách o něm vychází nejčastěji z vlastní zkušenosti; proto má také obtíže s generalizací. Postupem času začíná rozumět pravidlům, která jsou platná pro určitou situaci, a ta se stává základem jeho znalostí a ovlivňuje dětské uvažování. Právě to je projevem zobecnění reálné zkušenosti dítěte. Dítě je schopno chápat souvislosti a vztahy, rovněž dokáže lépe využívat dostupných informací a své poznatky uspořádat. Chápe vratnost určitých situací, změnu už nevnímá jako definitivní. Umí klasifikovat objekty a situace podle několika různých hledisek, ovládá řazení a třídění a rozumí též vztahům mezi jednotlivými třídami, přičemž se postupně učí rozlišit třídu, která je nadřazená ostatním (Vágnerová, 2005, s. 247).

Dítě v raném školním věku má potřebu hledat jednoznačnou příčinu situací, ve kterých se ocitne, snaží se vyloučit nahodilost (Vágnerová, 2005, s. 250). Stejně tak postupně roste schopnost potlačit nepodstatné informace.

Odhadnout vlastní schopnosti a možnosti je pro dítě v raném školním věku velice obtížné, rovněž tak určit náročnost úkolu a využívat zpětné vazby bývá velmi složité.

Pozornost dítěte, konkrétně její kvalita a kapacita, se v průběhu školního věku mění. Délka soustředění je na ve věku sedmi let dítěte asi sedm až deset minut a s postupným zráním se dále prodlužuje přibližně o jednu minutu za rok. Koncentrace pozornosti se

liší podle typu podnětu; u vizuálně prezentovaných informací, na které se dítě může dívat po delší dobu, je schopno rozlišit více různých detailů, než u podnětů sluchových, časově omezenějších.

Kapacita paměti se u dítěte raného školního věku zvyšuje, dítě je schopno zapamatovat si více zejména v případech, že může využít logických souvislostí. Stejně tak rychlost zpracování a zapamatování informací se zvyšuje.

Paměť dětí raného školního věku funguje zejména na principu mechanického opakování, děti nejsou schopné selektivity (Vágnerová, 2005, s. 258).

V oblasti jazykové se dítě učí hledat podobnost a odlišnost významu jednotlivých slov či diferencovat slovní základ.

Dítěti dosud chybí zodpovědnost a sebekontrola, potřebuje tedy vedení a kontrolu dospělých.

Kamarádem dítěte raného školního věku bývá nejčastěji někdo, kdo s ním sdílí určité situace a zkušenosti. Svou roli hraje i četnost, díky níž se kamarádem může stát například spolužák, se kterým dítě sedí v lavici. Nebývá tak důležité, zda dítě kamarádí s děvčetem či s chlapcem (Vágnerová, 2005, s. 294).

I. 2. 2. Psychologie dítěte středního školního věku

Střední školní věk není typický žádným zásadním mezníkem, ať už sociálním, nebo biologickým. Jedná se o dobu mezi osmým až devátým rokem a jedenáctým až dvanáctým rokem života dítěte, přičemž celé toto období je chápáno podle Vágnerové jako klidné, nebýt sociálních tlaků ze strany školy, rodiny či vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2005, s. 237). Dítě se postupně rozvíjí a lze říci, že celé období středního školního věku je přípravou na fázi dospívání.

Dítě se z hlediska myšlení, paměti, vnímání a dalších oblastí stále zdokonaluje. Rozvíjí se selektivita a schopnost přesouvat pozornost, není proto tak jednoduché žákovu pozornost rozptýlit, jako tomu bylo dříve. Dítě se stále nachází ve stádiu konkrétních logických operací, což je typické pro žáky celého prvního stupně základní školy.

Kapacita paměti se u dítěte středního školního věku dále zvyšuje, dítě je schopno si zapamatovat více nejen proto, že je zralejší, ale zároveň má i větší znalosti, a tak dokáže informace lépe řadit a spojovat (Vágnerová, 2005, s. 257). Až do devíti až deseti let

neumí dítě zpracovat složitější zadání nebo spojovat různé operace proto, že nemá dostatečnou kapacitu paměti. Stále se zrychluje rychlost zpracování a zapamatování informace. Dítě užívá účinnějších paměťových strategií, upouští od pouhého mechanického učení, dovede z paměti opakovat.

Dítě je kritičtější a je si vědomo skutečnosti, že si nezapamatuje vše, alespoň ne stejně dobře. Proto začíná diferencovat.

Přibližně v deseti letech si dítě začíná uvědomovat, že lze pociťovat protikladné pocity. Ví už, že kladné a záporné emoce se mohou ovlivňovat a veškeré emoce hodnotí z pohledu, jak by se na ně dívali druzí. Emoce je stále více schopno vnitřně regulovat. Pořád ale potřebuje kontrolu a vedení ze strany dospělých z důvodu nedostatečné zodpovědnosti a kontroly (Vágnerová, 2005, s. 265).

Ve středním školním věku se mění vztah dítěte ke škole a role žáka, v níž se dítě nachází, pro ně začíná mít jiný význam. Rozlišuje, co se mu ve škole líbí a co ne, uvědomuje si rovněž roli výkonu ostatních spolužáků. Stejně tak se mění vztah k učiteli; dítě si je vědomo autority učitele s tím, že vztah s ním není osobního charakteru. Velký důraz klade podle Vágnerové na spravedlnost a stejné podmínky pro všechny (2005, s. 291).

Zásadní roli hraje v životě dítěte středního školního věku vrstevnická skupina, v rámci níž získává určité postavení, které se stává součástí jeho identity. Na významu nabývají i normy takové vrstevnické skupiny. Kamarádi a spolužáci pro dítě začínají být velmi důležití. Dítě si je vybírá a sdílí s nimi zážitky i zkušenosti (Vágnerová, 2005, s. 292), důraz je kladen na schopnost solidarity a pomoci. Za stále důležitější považuje dítě reciprocitu kamarádství, loajalitu a rovněž i vzájemné porozumění (Vágnerová, 2005, s. 294). Typické jsou skupiny dětí rozlišené podle pohlaví.

Dítě středního školního věku si je vědomo toho, kým je, co je pro ně typické a čím se od ostatních liší, uvědomuje si stálost své osobnosti a jedinečnost sebe sama (Vágnerová, 2005, s. 309).

Objevují se první projevy rodičovského chování. Školák středního školního věku dokáže o malé dítě pečovat, aniž ho to někdo učil, a to bez rozdílu mezi pohlavím (Vágnerová, 2005, s. 317).

1.2. 3. Psychologie dítěte-cizince ve fázi raného a středního školního věku

Práce s dětmi-cizinci ve třídách může být z psychologického hlediska v mnohých ohledech odlišná od práce s ostatními žáky. Například uspokojování potřeby jistoty a sounáležitosti bývá náročnější než u druhých dětí.

Faktorem, který zásadním způsobem ovlivňuje vývoj dítěte-cizince, může být případná nedostatečná znalost komunikačního jazyka a zároveň sociální znevýhodnění, kterému dítě ve srovnání s ostatními spolužáky čelí ve zvýšené míře. Rovněž hledání a ujasňování si vlastní identity může být v porovnání s českými dětmi daleko problematičtější.

Školní připravenost si žádá i určitou socializační úroveň dítěte, které musí vědět, jakým způsobem se má chovat k učiteli a ke spolužákům ve třídě. Zároveň je velmi důležitá právě schopnost dítěte domluvit se v novém prostředí. Pokud dítě vyučovací a komunikační jazyk neovládá, nemůže ve škole uspět, a to nejen proto, že nechápe, co mu učitel říká, ale roli hraje i negativní sociální odezva a nepříznivá reakce ostatních dětí. Špatně mluvící dítě proto zůstává v izolaci do té doby, dokud se nenaučí dovednostem užívané verbální komunikace (Čížková, 2004, s. 36). Právě neschopnost dítěte domluvit se s učitelem a se spolužáky může brzdit celý vzdělávací a výchovný proces včetně psychologického vývoje dítěte. Například rozvoj zrakové a sluchové diferenciaci je podle Čížkové přímo závislý na rozvoji čtení a psaní. Pokud však dítě-cizinec a učitel nejsou schopni spolu komunikovat, rovněž rozvoj čtení a psaní je zpomalen či zcela pozastaven (Čížková, 2004, s. 37). Stejně tak schopnost systematického vnímání je závislá na řečovém projevu a jeho sledování, čehož dítě-cizinec nemusí být schopno (Čížková, 2004, s. 37).

I role žáka a spolužáka jsou závislé na ovládnutí komunikačního jazyka a v případě, že dítě komunikačním jazykem nevládne, může být jeho zapojení do kolektivu problematické. Nedostává-li se pak dítěti ocenění spolužáků, narušuje to jeho pocit bezpečí a jistoty ve třídě (Čížková, 2004, s. 39).

Na paměť dítěte-cizince jsou kladeny v porovnání se spolužáky daleko větší nároky. Dítě nejen že si musí například zapamatovat řadu slov, ale často je tak nuceno učinit, aniž by vědělo, co jednotlivá slova přesně znamenají. Nemusí se mu proto podařit vytvořit si v duchu představu či obraz daného slova.

Velmi významné jsou v případě dětí-cizinců často odlišné životní zkušenosti, a to i životní zkušenosti ostatních členů rodiny. Ať už hovoříme o rozdílech doma a ve škole, či v domovské vlasti a v České republice, dítě je nuceno se vyrovnat s jiným způsobem života, uvažování, nahlížení problémů a situací. Například obrázky, které mu mají pomoci při pochopení textu, nahlíží z pohledu na svět, který samo zná - a ten se může značně lišit od světa ostatních spolužáků i učitele. Rovněž význam a vztah celé rodiny ke škole může být odlišný od toho, jak vnímá školu rodina česká. Právě to může zásadním způsobem ovlivňovat vzdělávací a výchovný proces.

Těchto zkušeností lze ovšem využít ku prospěchu celé třídy či školy a je možné tak dát dítěti-cizinci najevo, že je oceňováno a že jeho přítomnost ve třídě je přínosná i pro ostatní. V této souvislosti je na místě zmínit i další faktory, jako je tolerance či respekt, ke kterým při vhodném řízení třídy učitelem přítomnost dítěte-cizince přispívá.

Pozitivní význam má podle Haslam, Wilkin a Kellet rutinní činnost (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 7).

Následující část práce je zaměřena na právní a obecná ustanovení, která se vztahují k otázce vzdělávání žáků-cizinců na českých základních školách.

1.3. PRAVNIA OBECNÁ USTANOVENI TÝKAJÍCÍ SE VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE

1.3.1. Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR

Koncepce integrace cizinců na území ČR

V souvislosti s otázkami integrace cizinců zpracovalo ministerstvo vnitra České republiky dva strategické dokumenty, a to *Zásady koncepce integrace cizinců na území ČR* a *Koncepci integrace cizinců na území ČR* (Cizinci v České republice. http://www.cizinci.cz/fdes/clanky/77/Zasady_vlady_integrace.pdf). První z nich (schválený vládou ČR 7.7.1999) se stal výchozím dokumentem pro zpracování druhého (přijátého 11.12.2000) a ještě před svým vstupem do Evropské unie se tak Česká republika přihlásila k uskutečňování doporučení Rady Evropy.

V souladu se zásadami uvedenými v těchto dokumentech se Česká republika mimo jiné zavázala k zajištění principu rovného přístupu a rovné příležitosti cizinců zejména na trhu práce, ve vztahu k bydlení, ke vzdělání, sociální a zdravotní péči a náboženství (Zásada číslo 8). Imigrační komunity jsou pokládány za integrální a obohacující součást české společnosti a za plnohodnotné a nezbytné partnery při vytváření multikulturní společnosti (Zásada číslo 2). Vláda zaručuje imigrantům možnost přiměřeně, svobodně a plně se podílet na hospodářském, společenském a veřejném životě národa a svobodně udržovat vlastní náboženskou a kulturní identitu (Zásada číslo 6).

Koordinační roli při realizaci *Koncepce integrace cizinců na území ČR* bylo pověřeno ministerstvo vnitra, které má za úkol každoročně informovat vládu o vývoji situace. Otázka integrace cizinců v oblasti vzdělávání je však věcně příslušná Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Mezi hlavní cíle *Koncepce integrace cizinců na území ČR* opět patří zejména uplatňování rovného přístupu a rovné příležitosti pro cizince zejména ve vztahu k jejich právnímu postavení a ochraně, zaměstnávání a podnikání, bydlení, kultuře, náboženství a jazyku, vzdělávání, zdravotní

péči a účasti na veřejném a politickém životě ČR, včetně veřejné ochrany cizinců před diskriminací.

I. 3. 2. Listina základních práv a svobod

Podle článku 3, odstavce 1 *Listiny základních práv a svobod* (Parlament České republiky. Poslanecká sněmovna, <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>) se základní práva a svobody zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Ve smyslu článku 33 mezi základní práva a svobody patří i právo na vzdělání. Všichni cizinci, tak jako občané České republiky, toto právo mají (článek 33, odstavec 1).

„Článek 33 (1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“

Podle článku 42 *Listiny* se právo na vzdělání ve smyslu článku 33 vztahuje i na cizince:

„Článek 42 (1) Pokud Listina používá pojmu "občan", rozumí se tím státní občan České a Slovenské Federativní Republiky.

(2) Cizinci používají v České a Slovenské Federativní Republice lidských práv a základních svobod zaručených Listinou, pokud nejsou přiznána výslovně občanům.

(3) Pokud dosavadní předpisy používají pojmu "občan", rozumí se tím každý člověk, jde-li o základní práva a svobody, které Listina přiznává bez ohledu na státní občanství.“

1.3. 3. Evropská ústava

Jakoukoliv diskriminaci založenou na pohlaví, rase, barvě pleti, etnickém nebo sociálním původu, genetických rysech, jazyku, náboženském vyznání nebo přesvědčení, politických názorech či jakýchkoliv jiných názorech, příslušnosti k národnostní menšině, majetku, narození, zdravotním postižení, věku nebo sexuální orientaci

zakazuje mimo jiné i článek II-81 *Evropské ústavy* (Evropská ústava. http://www.evropska_ustava.cz/eu-cast2-hlava3.php).

I. 3. 4. Úmluva o právech dítěte

Podle článku 2 jsou práva, stanovená Úmluvou o právech dítěte (Portál veřejné správy České republiky, http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411.number1=104/1991&PC_8411J=104/1991&PC_8411_ps=10#10821), přiznávána každému dítěti, které se nachází pod jurisdikcí příslušného státu bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců. Článek 28 dále říká:

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:

- a. zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání;*
- b. podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a, v případě potřeby, poskytování finanční podpory;*
- c. zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání;*
- d. přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.*

2. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto úmluvou.

3. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě a s cílem usnadnit přístup k

vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. V souvislosti s tím bude brán zvláštní ohled na rozvojové země.

1.3. 5. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech

Článek 13 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech, přijatého dne 19.12.1966 v New Yorku, stanoví, že právo na vzdělání náleží každému jedinci, a dále udává, že vzdělání má umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti, napomáhat vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami. Podle odstavce 2 je základní vzdělání povinné a svobodně přístupné pro všechny (<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>).

I. 3. 6. Zákon 561/2004 a novela tohoto zákona 343/2007

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24.9.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně paragraf 20, změněný zákonem 343/2007 Sb., specifikuje podmínky vzdělávání cizinců (viz přílohy).

Za nejpodstatnější lze považovat skutečnost, že podle tohoto zákona mají děti-cizinci přístup ke vzdělání a školským službám na základních školách, včetně výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky. Na základě novely zákona 343/2007 Sb. nemají školy právo požadovat prokázání oprávněnosti pobytu.

Rovněž paragraf 16 se vztahuje k otázce vzdělávání žáků-cizinců, když specifikuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním sem patří i žáci se znevýhodněním sociálním, tedy i žáci-cizinci. Podrobnosti k této oblasti zpracovává níže uvedený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

1.3. 7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007)

Podle kapitoly 8.2. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* spadají do této skupiny žáků rovněž ti, kteří „*pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to Žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu).*“ (RVP ZV, s. 110).

RVP ZV stanoví, že těmto žákům je třeba věnovat specifickou péči v rozsahu, který potřebují. Hlavním problémem při vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí může být nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, a je proto nutné věnovat pozornost nejen jeho osvojení, ale i „*seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi.*“

Zároveň je nutné zajistit žákům ve shodě se školským zákonem vzdělávání v jazyce příslušné národnostní menšiny a rovněž i možnost získávat takové informace, které by umožňovaly žákům vybírat si z nich prvky pro vybudování vlastní identity. Za tímto účelem je nezbytné doplnit vzdělávací obsah zvláštními materiály o historii, kultuře a tradicích národností žáků-cizinců.

RVP ZV rovněž uvádí, že „*dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich majoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Proto je nezbytné, aby škola při přípravě ŠVP vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovala na jejich kulturní rozdíly, případně vypracovala pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly.*“ (RVP ZV, s. 110).

Klíčovým činitelem je podle RVP ZV při vzdělávání žáků-cizinců zejména učitel, který „*své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima.*“ (s. 110).

Podstatnou informací pro tuto diplomovou práci je také skutečnost, že škola je povinna využívat výukové postupy, které jsou vhodné pro rozmanité učební styly žáků, organizovat různým způsobem výuku, plánovat ji tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je podle RVP ZV nutné zabezpečit

individuální nebo skupinovou péči, pomoc asistenta, přípravné třídy, menší počet žáků ve třídě, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, případně spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem či dalšími odborníky. V neposlední řadě je třeba se zaměřit na odpovídající metody a formy práce (RVP ZV, s. 110).

1.3. 8. Shrnutí právních a obecných ustanovení

S ohledem na výše uvedené předpisy lze uvést šest základních principů vzdělávání cizinců:

Bezplatné vzdělávání je cizincům poskytováno po dobu povinné školní docházky v základních a speciálních školách včetně vzdělávání při výkonu ústavní a ochranné výchovy. Stejná pravidla platí i pro nižší stupně gymnázií a odpovídajících ročníků konzervatoře. Rovněž tak žákům plnícím povinnou školní docházku na výše uvedených školách je zajištěn rovný přístup ke školnímu stravování a školským službám, jako je například školní družina. Tento přístup se vztahuje na všechny děti bez ohledu na to, z jaké země pocházejí, nadále se proto nepřihlíží k tomu, zdá se možné prokázat legalitu jejich pobytu na území České republiky.

Odlišná pravidla se vztahují k návštěvě střední školy, kam mají zajištěn přístup cizinci, kteří na území ČR pobývají legálně. V případě předškolních, základních uměleckých, jazykových a zájmových forem vzdělávání a služeb mají cizinci, kteří nejsou občany Evropské unie nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn shodný přístup s občany ČR pod podmínkou, že mají oprávnění k pobytu delšímu než 90 dní, případně pobývají oprávněně na území ČR za účelem výzkumu, jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

Cizincům, kteří se vzdělávají na vyšších odborných školách, je stanovena stejná finanční úhrada jako občanům České republiky.

Cizinci, vzdělávající se na školách v ČR, studují za stejných podmínek jako občané České republiky.

Pokud se jedná o děti účastníků řízení o udělení azylu, zajistí MŠMT realizaci jazykových kursů českého jazyka. Obdobný pokyn se týká žáků, které jsou dětmi osob se státní příslušností některého ze členských států Evropské unie. V takovém případě

příslušný krajský úřad zajistí ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu dítěte k jeho zařazení do základního vzdělávání, zahrnující i výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáka. Podle možností také „*ve spolupráci se zeměmi původu Žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole*“. (Zákon 561/2004 Sb., par.5 a), b))

Zákon 561/2004 Sb., respektive jeho novela 343/2007 Sb. nijak neupravují hodnocení předmětu český jazyk ani formu jeho výuky u dětí-cizinců. Rovněž dřívější *Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, Čj. 21836/2000-II*, který toto specifikoval, byl podle informací poskytnutých MŠMT zrušen bez náhrady.

V pokynu bylo stanoveno, že při hodnocení cizinců na základní škole z předmětu český jazyk a literatura se očekává, že škola přihlédne k dosažené úrovni znalosti jazyka, případně, pokud jsou nedostatky v osvojených vědomostech v tomto ohledu závažné, nemusí být žák v průběhu prvního roku docházky ve škole v České republice z tohoto předmětu klasifikován. Je-li dítě občanem Slovenské republiky, může ve všech předmětech kromě českého jazyka a literatury používat slovenský jazyk.

Jak uvádí Sádovský (2007, s. 13), „*Jazykové vzdělávání dětí cizinců v základních školách a rychlé zvládnutí českého jazyka má pro adaptaci a integraci dětí cizinců klíčový význam. Přesto však školská zařízení nemají povinnost vytvářet podmínky pro bezplatnou výuku nebo doučování českého jazyka pro děti cizinců. Zazněly názory, že bude třeba zvážit potřebu a ekonomickou náročnost vzniku dvojjazyčných nebo vícejazyčných škol a objasnit rozsah a způsob a garance financování*“.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se stanoví jako nezbytné, aby při přípravě ŠVP vnímala škola jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků, reagovala na jejich odlišnosti, vypracovala pro tyto žáky speciální vzdělávací plány, vyhovující maximálně jejich potřebám, a dále zabezpečila odpovídající metody a formy práce.

I. 4. STATISTICKÉ ÚDAJE O VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Podle informací zveřejněných na webových stránkách Českého statistického úřadu (ČSÚ, http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani) navštěvovalo ve školním roce 2006/07 všechny typy škol 45 987 dětí, žáků a studentů-cizinců. Základní školy přitom navštěvovali 12 504 žáci-cizinci. Tvořili tak přibližně 1,43% celkového počtu žáků základních škol na území České republiky.

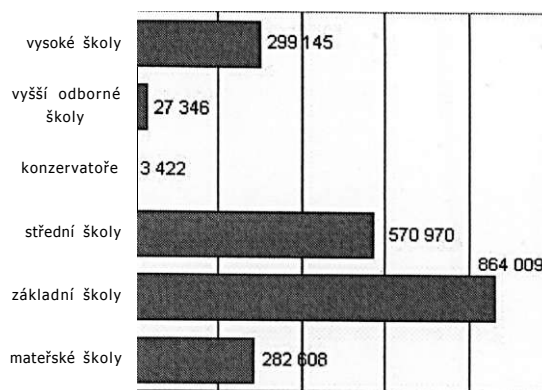
Naprostá většina dětí-cizinců na základních školách pochází z Vietnamu (3 452 žáků, resp. 27,6% všech cizinců na základních školách), dále z Ukrajiny (2 748 žáků, resp. 22%), ze Slovenska (2266 žáků, tj. 18,1%) a z Ruska (913 žáků, tj. 7,3%). Následují děti z Mongolská, Kazachstánu, Arménie, Běloruska, Moldavska, Číny, Srbska a Černé Hory, Polska, Rumunska, Německa, Chorvatska, Bulharska, Spojených států amerických, Bosny a Hercegoviny a dalších.

(Údaje o počtu cizinců v mateřských, základních a speciálních školách se sledují teprve od roku 2002/2003, nejsou proto dostupné časové řady.)

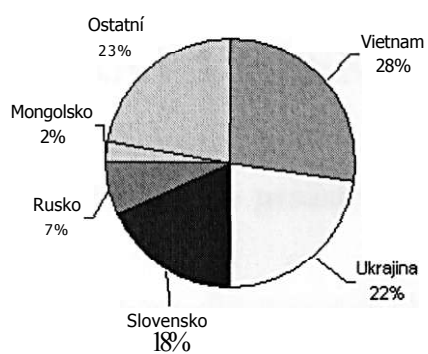
Počty zahraničních studentů na různých typech škol - školní rok 2006/07

	I	1	I	f
vysoké školy				24 641
vyšší odborné školy	304			
konzervatoře	112			
střední školy		5 615		
základní školy			i: 504	
mateřské školy		2 811		

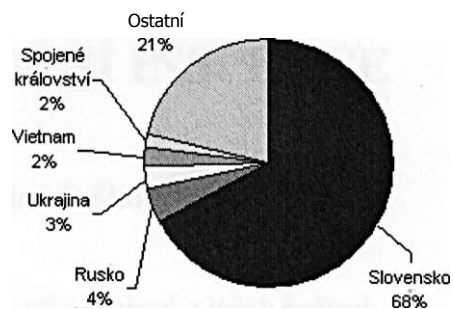
Počty českých studentů na různých typech škol - školní rok 2006/07



**Cizinci na základních školách v ČR
podle státního občanství
2006/2007**



**Cizinci na vysokých školách v ČR
podle státního občanství
2006/2007**



Zdroj: Český statistický úřad (ČSÚ).

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani

I. 5. VÝROČNÍ ZPRÁVY PRAŽSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL A TEMATICKÁ ZPRÁVA ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE

1.5.1. Výroční zprávy pražských základních škol

Konkrétní představu o zkušenostech s integrací žáků-cizinců a jejich počtech lze získat na základě výročních zpráv základních škol.

Pro účely této práce byly prostudovány výroční zprávy šedesáti základních škol, které se týkaly let 2005/2006 či 2006/2007. Důvodem bylo zjistit, zda školy věnují otázce vzdělávání žáků-cizinců náležitou pozornost a jako takovou ji zmiňují a rozpracovávají ve výročních zprávách. V případě, že škola poskytuje detailní popis práce se žáky-cizinci, bylo předmětem zájmu, jakým způsobem při práci s nimi postupuje, zda se soustředí na začleňování dítěte do kolektivu a jak probíhá spolupráce s rodiči. Za klíčovou byla rovněž považována skutečnost, jak se ředitelé škol či školy samotné staví k otázce začleňování dětí-cizinců do českých škol.

V části výroční zprávy „*Počet dětí cizinců ze států EU a ostatních států, včetně počtu dětí ze tří nejsilněji zastoupených států, zkušenosti s integrací a dalším začleňováním dětí cizinců do prostředí základní školy*“ je možné najít téměř ve všech případech velmi kladná vyjádření ředitelů škol, kteří veskrze považují otázku integrace žáků-cizinců za pozitivní příležitost pro všechny zúčastněné strany. Ze zpráv vyplývá, že školy přistupují k organizaci výukového plánu takových žáků velmi rozdílně a uchylují se k:

- sestavování individuálních vzdělávacích plánů (ZŠ Tábořská, ZŠ Červený vrch)
- sestavování individuálních plánů z českého jazyka (ZŠ Dědina)
- individuálnímu přístupu pedagogů (ZŠ Bítovská, ZŠ Jižní), a to zejména na prvním stupni ZŠ
- kombinaci předchozích přístupů, s případným odlišením pro různé předměty (například český jazyk může být vyučován jiným způsobem než ostatní předměty, ZŠ Brigádníků, ZŠ Františka Peřiny)

- zařazování žáků do nižších ročníků 1. stupně za účelem jejich seznámení s konverzací a gramatikou (ZŠ Vybíralova)

Princip zařazování žáků do nižších ročníků 1. stupně za účelem jejich seznámení s konverzací a gramatikou naráží na doporučení odborníků, že při procesu osvojování si druhého jazyka hraje velkou roli komunikace s vrstevníky. Dítě musí mít na kontaktu s nimi zájem a právě tato skutečnost je poté hnací silou pro získávání nových jazykových dovedností a znalostí. Není však jisté, že v případě zařazení do nižší třídy bude dítě do takové míry motivováno (Gibbons, 2002, s. 13). Rovněž princip neoddělitelnosti učiva a druhého jazyka nemusí být v takovém případě zaručen, a to zejména v případě, že žák-cizinec má již se vzdělávacím obsahem zkušenosti ze své mateřštiny. Ke stejným závěrům dospěl i realizační tým projektu *Rozmanitý svět*, který ve své publikaci, shrnující průběh projektu, uvádí: „*Starší žáci začlenění do kolektivů mladších dětí si nevytvářejí správné sociální vazby, nevznikají přátelství a také forma výuky je pro ně demotivující.*” (Prosperita, 2007, s. 6). Je-li zvolena tato varianta, je tedy nutné postupovat velmi citlivě a opatrně.

Ostatní uvedené postupy jsou naprosto ve shodě s Gibbons, která uvádí, že individuální přístup při práci se žáky-cizinci je nutný už proto, že se v žádném případě nejedná o jednotnou skupinu žáků. Není možné stanovit přístup, který by byl účinný v případě všech žáků-cizinců. Děti-cizinci se podle ní liší zkušenostmi, mateřštinou, kulturou, hodnotami, které vyznávají, výchovou i předpoklady a je tedy nutné k nim přistupovat značně individuálně (Gibbons, 2002, s. 13). Podrobnější informace o individuálních vzdělávacích plánech (podle novějších předpisů *programech*, Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 18) lze najít v kapitole I. 7. Individuální vzdělávací program při práci s dětmi-cizinci.

ZŠ Chodov a ZŠ Křesomyslova kladou velký důraz na začleňování žáků-cizinců do kolektivu, což je zcela v souladu s radami odborníků (Coelho, in Genesee, 1994, s. 322-325; Houška, 2007, s. 58).

Setkáme se i s tím, že školy využívají přítomnosti žáků-cizinců pro přípravu speciálních projektů, jako je tomu v případě Základní školy Hanspaulka a projektu „Cizí jsou ryzí“ nebo projektů ZŠ Mendíků. I tento princip je odborníky podporovaný (Riddlemoser, 1987, s.3, viz. kapitola I. 6. 4.).

V mnoha případech se z výroční zprávy dozvíme jen údaje o počtu žáků-cizinců, ale ne o konkrétních zkušenostech a způsobech práce (ZŠ Brdičková, ZŠ Břečťanová).

Ve většině případů se ředitelé shodují na tom, že integrace probíhá spontánně a bez problémů, například se dozvídáme, že děti „...se aktivně zapojují do života školy včetně mimoškolních aktivit, což jim usnadňuje přirozené začlenění do dětského kolektivu." (ZŠ Kavčí Hory) nebo také že „V drtivé většině se právě u této skupiny jedná o žáky, kteří jsou pilní a cílevědomí a velice rychle se probíjovávají mezi nejlepší žáky svých tříd." (ZŠ Chodov). V jiných případech se jedná o obtížnější proces: „Integrace žáků-cizinců klade vysoké nároky na práci pedagogů, pro žáky-cizince je velmi náročná." (ZŠ Letohradská).

S jedinou výjimkou se také dozvídáme, že zejména žákům prvního stupně nedělala potíže jazyková bariéra a velice rychle se jí podařilo překonat: „Přestože někteří žáci přicházejí z oblastí jazykově diametrálně odlišných (Čína, Vietnam, Mongolsko) a při nástupu do školy bývá jejich jazyková vybavenost minimální, máme s nimi velmi dobré zkušenosti. Obzvláště u mladších žáků je jejich jazyková adaptabilita vysoká, a tak většina zvládá češtinu velice rychle." (ZŠ Křesomyslova). Ve zprávě ZŠ U Santošky je uvedeno, že „pouze žáci druhého stupně z Číny mají problémy se zvládnutím českého jazyka". Všeobecně lze říci, že se ředitelé škol shodují na tom, že mladší žáci mají s češtinou menší problémy (ZŠ Palmovka). Za zmínku stojí také, že například ZŠ Palmovka vnímá jako problematickou komunikaci se zákonnými zástupci dětí; děti bývají podle vyjádření ředitele „často jazykově zdatnější než jejich rodiče".

Většina škol doporučuje žákům-cizincům návštěvu školní družiny, zájmových kroužků či jiných volnočasových aktivit (ZŠ Křesomyslova, ZŠ Dr. Edvarda Beneše).

Další otázka, kterou se ředitelé zabývají, je spolupráce s rodiči a jejich individuální přístup k dítěti. Ve výroční zprávě ZŠ Klausova) nalezneme zmínku o tom, že „několikaletá zkušenost s cizinci ve výuce je převážně pozitivní. Rodiče těchto žáků se velmi snaží o dobrý prospěch ve škole, žáci jsou připraveni na vyučování, mívají v pořádku pomůcky. To jsou ti, kteří u nás v ČR chtějí žít. Pak jsou rodiče žáků, kteří dávají přednost ekonomické situaci a pracují víc než 8 hodin a děti jsou dost osamělé." (ZŠ Klausova). Obdobně se vyjadřuje ředitel ZŠ Campanus: „Je to velmi individuální. Stejně jako u českých dětí záleží na rodinném zázemí". ZŠ Křesomyslova či ZŠ Jižní uvádí spolupráci rodiny jako jednu z nezbytných podmínek úspěšné integrace žáků-cizinců.

Zejména základní školy s vyšším počtem žáků-cizinců mají velmi podrobně propracovaný systém začleňování takových dětí do kolektivů. ZŠ Jižní postupuje následujícím způsobem:

7. *pohovor s ředitelem či zástupcem o možnostech vzdělávání na škole*
2. *individuální pohovor s vyučujícím českého jazyka příslušného ročníku za účelem zjištění znalosti ČJ*
3. *práce třídního učitele, který informuje případné další zúčastněné učitele, a ti pak volí adekvátní formu práce s žákem (zjednodušený výklad, opakování faktů, pojmů, tištěné zápisy do sešitů; jedná se zejména o naukové předměty jako prvouku či matematiku)*
4. *individuální přístup vyučujícího českého jazyka, využívání výukových programů na PC či dalšího doplňkového materiálu*
5. *pravidelné informování zákonných zástupců dítěte*
6. *možné konzultace s výchovnou poradkyní, školní psycholožkou atd.*
7. *možnost využití nabídky nepovinných předmětů a kroužků, kde zejména v počátečním období škola doporučuje účast v aktivitách se zaměřením na český jazyk*
8. *možnost takzvaných žákovských patronátů v rámci jednotlivých tříd*
9. *zapojení žáků-cizinců a využití jejich znalostí, zkušeností a dovedností, seznámení ostatních žáků s kulturou, historií,... jeho země (projekty, školní časopis, v jednotlivých předmětech, sportovní soutěže,...)*

(ZŠ Jižní, <http://www.zsjizni.cz/index.php?page=rozpis>)

Počet žáků-cizinců na pražských základních školách se značně liší, například ZŠ Kutnohorská měla k 30.6.2007 takové děti 4, naproti tomu ZŠ Mezi školami uvádí ke stejnému datu 92 žáků-cizinců, což je téměř šestina veškerého žactva.

Nejčastěji nacházíme na školách děti vietnamské, ruské, ukrajinské a slovenské národnosti, ale setkáme se i s žáky z Turecka, Kanady či Izraele. V tomto směru se tedy přesně potvrzují statistiky ČSÚ (viz výše).

Celkově lze říci, že souhrnný dojem z výročních zpráv o kvalitě průběhu integrace dětí-cizinců do českých státních základních škol je pozitivní.

Z rozebraných výročních zprávách vyplývá, že úroveň jazykových znalostí žáků-cizinců ve vztahu k českému jazyku je většinou velice dobrá a pokud ne, učitelé ve spolupráci s rodiči, ostatními dětmi, spolupracovníky školy a v neposlední řadě i dítětem-cizincem samotným se dokáží s touto překážkou velmi dobře vyrovnat.

V každém případě je třeba nezapomínat na to, že „omezená znalost češtiny neznamena omezenou schopnost myslet“ (Eastern Stream Center on Resources and Training,

1.5. 2. Tématická zpráva České školní inspekce se zaměřením na vzdělávání cizinců v České republice ve školním roce 2005/2006

Česká školní inspekce navštívila podle údajů uvedených na webových stránkách ve dnech 2.5. - 15.6.2006 za účelem zjištění kvality vzdělávání cizinců celkem 28 základních škol, 4 gymnázia a 1 konzervatoř. Z celkového počtu 1 188 žáků jich 284 přibýlo v daném školním roce. 89,1% žáků-cizinců tvořili žáci ze zemí, které nejsou členy Evropské unie, nejčastěji Vietnamu, Ukrajiny a Ruska. Z počtu cizinců pocházejících ze země Evropské unie byli nejvýrazněji zastoupeni Slováci. Nejvyšší poměrné zastoupení cizinců bylo v Praze a Karlovarském kraji.

V devíti navštívených školách byl poměrně vysoký počet cizinců s nedostatečnou znalostí českého jazyka (dvě školy - více než 80%, dvě školy - více než 70%, pět škol - v rozmezí od 20% do 40%). Většina z nich však nepocházela ze zemí Evropské unie.

Ve školách působilo celkem 1447 pedagogických pracovníků, z čehož cizince vyučovalo 1087 osob, z nichž 58,3% byly schopny se s nimi v počátečních fázích vzdělávání domluvit, obvykle anglicky, rusky či německy.

Po stránce materiální využívali cizinci učebnice, učební pomůcky a další vybavení škol stejně jako čeští žáci. Speciální a nadstandardní vybavení pro cizince uvedly pouze dvě školy.

K podpoře výuky českého jazyka těch žáků, kteří jej dostatečně neovládali, využívaly školy zejména zařazení nepovinného předmětu (obvykle konverzace v českém jazyce) nebo zájmového kroužku, případně doučování mimo dobu vyučování či individuálního přístupu učitelů k cizincům v průběhu výuky. Individuální vzdělávací programy **využívalo čtrnáct navštívených škol, z čehož pět škol vytvořilo IVP pro všechny cizince a jedna pro více než polovinu cizinců.**

Začleňování cizinců do života školy bylo řediteli označováno nejčastěji za bezproblémové. Důraz byl kladen rovněž na spolupráci se zákonnými zástupci žáků, která byla vesměs pedagogickými pracovníky vnímána jako velmi dobrá.

Česká školní inspekce dospěla k závěru, že podstatná část cizinců, kteří již prokazují dobrou znalost českého jazyka, může být bez větších problémů zařazena do výuky.

Jazykovou přípravu stejně jako podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu využíval minimální počet žáků. Školy poskytují žákům-cizincům rovnost příležitostí (http://www.csicr.cz/upload/vzdelavani_cizincu_2005-2006.pdf).

1.6. OPATŘENÍ VE PROSPĚCH INTEGRACE DĚTÍ-CIZINCŮ DO ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE

Ve snaze o co nejrychlejší a nejefektivnější začlenění dětí-cizinců do škol se u nás i v jiných evropských zemích zpravidla aplikují dva základní přístupy k integraci cizinců. Jedná se o takzvaný *model integrované výuky* a *model oddělené výuky cizinců* (Eurydice, 2004, s. 41-43).

V prvním případě se dítě zařazuje do běžné třídy, která je tvořena dětmi stejného věku (případně mladších, dle konkrétní situace). Dítě je zde vzděláváno pomocí běžných učebních metod, i probírané učivo je v souladu s učivem třídy. Nutná pomoc, obvykle hlavně s osvojováním vyučovacího jazyka, je žákům poskytována formou individuálního přístupu v rámci normálního vyučování.

Možná je i zvláštní výuka nad rámec běžného vyučování, v takovém případě obvykle probíhá po vyučování v prostorách školy a je zejména zaměřena na osvojení vyučovacího jazyka. V České republice nejsou školy povinny ze zákona toto doplňkové vyučování poskytovat (jedinou výjimkou jsou děti žadatelů o azyl), velká část z nich však tuto formu výuky nabízí.

Druhou variantou, jak již bylo řečeno, je model výuky oddělené, která může probíhat ve dvou podobách. Jedná-li se o přechodná opatření, děti cizinců vytvoří oddělenou skupinu, která se po omezenou dobu vzdělává stranou od ostatních dětí v dané škole, takže tato výuka může být plně zaměřena na jejich specifické vzdělávací potřeby. Je možné část vyučování absolvovat společně s ostatními dětmi ve škole. Dlouhodobým opatřením se rozumí vytvoření speciálních tříd, do kterých jsou děti zařazeny podle zběhlostí ve vyučovacím jazyce. Vyučování ve speciálních třídách by nemělo trvat déle než dva roky.

Model oddělené výuky je určen v České republice pouze dětem žadatelů o azyl. Pro stejnou skupinu dětí, tentokrát však v preprimárním věku, jsou určeny kurzy základů vyučovacího jazyka, které mají za cíl zjednodušit přechod těchto dětí do školy. Stejně tak mají tyto děti nárok na bilingvní vzdělávání, na přizpůsobené hodnocení, dodatečnou pomoc při výuce a v případě zařazení těchto dětí do standardních tříd může dojít ke snížení počtu spolužáků ve třídě, případně k úpravě počtu dětí-cizinců ve třídě.

V běžných třídách, do kterých dochází tři nebo více dětí žadatelů o azyl, nesmí být více než 25 žáků.

Ve třídách, v nichž je větší počet sociálně znevýhodněných žáků - do této kategorie patří i žáci-cizinci, má třídní učitel možnost požádat o vychovatele či asistenta, který mu s výukou pomáhá. Asistent musí být v takovém případě starší osmnácti let, je povinen absolvovat 40 hodin náslechu a 80 hodin akreditovaného kursu základů didaktiky.

Poměrně běžným postupem, jak ostatně vyplynulo i z výročních zpráv a tématické zprávy České školní inspekce, bývá při vzdělávání dětí-cizinců na základních školách využívání individuálního vzdělávací programu. V následující kapitole se pokusíme nastínit jeho hlavní znaky.

I. 7. INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘI PRÁCI S DĚTMI- CIZINCI

Již dříve bylo uvedeno, že jednou z častých variant práce s dítětem-cizincem v běžné třídě je využití individuálního vzdělávacího programu, známého rovněž pod zkratkou IVP. Pojem *individuální vzdělávací program* je podle Kaprálka a Běleckého odvozen od termínu *vzdělávací program* s tím, že individuální vzdělávací program je na rozdíl od školních vzdělávacích programů „*zácílen, určen a uzpůsoben pro konkrétního jedince (individuum) se specifickými vzdělávacími potřebami.*“ (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 19). Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci-cizinci (Průcha, 2003, s. 224; zákon 561/2004, par. 16, odst. 4).

Individuální vzdělávací plán má podobu dokumentu, který slouží k plánování obsahu vzdělávání jednotlivého žáka. Podstatné přitom je, že dokument vzniká na základě specifických potřeb konkrétního dítěte (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 21).

Kromě tohoto vymezení se často setkáme i s tím, že individuální vzdělávací program nestanovuje ani tak cíle či obsah vzdělávání, ale zejména popis metod, strategií či forem, které budou při práci s dítětem využívány. Zahrnuje rovněž otázky personálního, materiálního a organizačního zabezpečení vzdělávání žáka. Ačkoliv se jedná o poněkud odlišné chápání pojmu *individuální vzdělávací program*, v praxi je toto pojetí hojně využíváno (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 23). Přestože by se mohlo zdát, že do této míry zpracovaný IVP je tím nejlepším řešením, překážkou mohou být příliš detailní osobní údaje o žákovi. IVP by měl totiž být k dispozici velkému množství osob, které se na vzdělávání a výchově žáka podílejí, což nemusí být ve shodě s nároky rodiny či žáka samotného ve spojitosti s ochranou osobních dat. Zejména v souvislosti se žáky-cizinci je nutné vzít tuto skutečnost v úvahu.

Smysluplnost a vhodnost individuálního vzdělávacího programu je podle Langa a Berberichové závislá na:

- porozumění silným stránkám a potřebám dítěte
- porozumění pro očekávání jeho rodičů
- jasných a správných informací v materiálech dítěte

- personální situaci ve škole
- vhodném materiálním vybavení a uspořádání školy
- akčním výzkumu, který umožní učiteli stále sledovat aktuální situaci a kontrolovat dosahování cílů (Lang, Berberichová, 1998, s. 74).

První, k čemu by před sestavením IVP mělo dojít, je shromáždění dostupných zpráv, rozhovorů s dítětem a jeho rodiči, testů znalostí a dovedností, předchozích školních hodnocení a podobně. K sestavení IVP není vhodné se tedy uchýlovat okamžitě po nástupu dítěte-cizince do školy již z toho důvodu, že učitel zná dítě jen velmi povrchně a není tudíž zaručena smysluplnost a vhodnost programu.

Při samotném sestavování IVP je nutné vzít v úvahu úroveň, na které se dítě nachází, cíle, kterých chceme společně dosáhnout, i způsoby, jak tak učinit. Podstatnou částí práce s IVP je rovněž konečná evaluace, tedy zhodnocení, zda bylo cíle dosaženo (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 25).

Je-li to možné, IVP by měl být sestavován za účasti dalších osob, které se na procesu vzdělávání a výchovy dítěte budou podílet. Rovněž otázka začlenění žáka do kolektivu třídy by neměla zůstat při plánování stranou. Nemělo by se stát, že vzhledem k existenci IVP zůstane dítě-cizinec zcela odděleno od ostatních spolužáků a dění ve třídě. Základním cílem učitele by podle Langa a Berberichové mělo být vzdělávat žáky se speciálními potřebami společně s ostatními dětmi ve třídě (Lang, Berberichová, 1998, s. 74).

Pokud je individuální vzdělávací program sestaven v souladu s uvedenými principy, není jeho využívání na závalu.

I. 8. RESPEKTOVÁNÍ KULTUR DĚTÍ- CIZINCŮ VE ŠKOLE

Téměř ve všech evropských zemích byla přijata nejrůznější opatření v souvislosti se vzděláváním dětí-cizinců. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se zejména o snahu umožnit dětem rychlé získání znalosti vyučovacího jazyka, což je základním předpokladem úspěšné integrace dítěte do školy a společnosti. Druhým principem je snaha o to, aby si žáci udrželi znalost svého mateřského jazyka, povědomí o zemi svého původu, a tak si vytvořili vazbu na své kulturní dědictví.

I. 8. 1. Podpora jazyka a kultury země původu

V České republice dosud zůstává stranou otázka mateřštiny žáků-cizinců. (Jedinou výjimkou jsou děti žadatelů o azyl, kteří mají nárok na bilingvní vzdělávání a dále zmínka o povinnosti krajského úřadu zajistit „*ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole*“. (Zákon 561/2004 Sb., par.5 a), b)) Tato povinnost se však týká jen žáků, které jsou dětmi osob se státní příslušností některého ze členských států Evropské unie.)

Podle studie Eurydice (2004, s. 51-52) mnohé evropské země - jmenujme alespoň Rakousko, Švédsko, Francii, Lucembursko, část Spojeného království Velké Británie a Severního Irska - nabízejí za určitých podmínek i výuku mateřského jazyka těchto žáků. Usilují tak o to, aby si žáci uchovali zběhlost ve svém mateřském jazyce a vnímavost k vlastnímu kulturnímu dědictví. Tímto způsobem dochází k udržení pevné vazby na kulturu země, ze které pocházejí.

Státy nebo jejich části, kde k poskytování takových kursů dochází, vycházejí ze základního předpokladu, že osvojování mateřského jazyka stimuluje vývoj dětí, pro něž je vyučovací jazyk jiný než jejich mateřština, zlepšuje jejich schopnost učit se a upevňuje vědomí vlastní identity. Je dále samozřejmou podmínkou pro případný návrat do vlasti.

Obvykle se nejedná o pouhou výuku jazyka, ale dětem jsou předávány také informace o historii země jejich původu či o její kultuře. V jiných zemích se dokonce setkáváme s tím, že je obdobná jazyková výuka nabízena i rodičům žáků-cizinců či jejich rodinným příslušníkům. V Itálii, na Kypru a na Islandu jsou takové kursy určeny specificky cizincům, kteří jsou rodiči školou povinných dětí.

Podle údajů České školní inspekce (ČŠI. http://www.csicr.cz/upload/vzdelavani_cizincu_2005-2006.pdf), která se uskutečnila v termínu 2.5.2006 - 15.6.2006 a která je zatím neaktuálnější zveřejněnou prací svého druhu, znalosti žáků-cizinců o kultuře země původu podporuje a rozvíjí 97% navštívených škol. V devíti školách z třiceti tří byla však zaznamenána velmi malá podpora výuky mateřského jazyka žáků-cizinců. Důvodem uvedeným ve zprávě ČŠI je zejména malé množství vyučujících, kteří by měli znalost příslušného cizího jazyka a v případech některých jazykových skupin přistěhovalců i nezáměr o výuku mateřštiny. Tato skutečnost se týká zejména vietnamských žáků.

Ačkoliv podle paragrafu 20, odst. 5 písm.b) školského zákona 561/2004 Sb. zajišťují krajské úřady podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu dětí osob se státní příslušností státu Evropské unie, v žádné z navštívených základních škol cizinci této možnosti nevyužívali.

Speciální a nadstandardní vybavení pro cizince v podobě autentické literatury, výukových CD, překladových či výkladových slovníků, videokazet s reáliemi příslušných zemí, příruček či metodik měly pouze dvě školy (ČŠI. http://www.csicr.cz/upload/vzdelavani_cizincu_2005-2006.pdf).

I. 8. 2. Otázka přizpůsobení běžného režimu školy dětem-cizincům

Podle studie Eurydice (2004, s. 54-56) neexistují v České republice údaje, které by nás zpravovaly o centrálních předpisech ohledně speciálního režimu školy pro děti-cizince. Jedná se zejména o otázky odívání, dále zvláštního jídelníčku, vyžaduje-li ho náboženské či jiné přesvědčení žáka, či problematiku volných dní a slavení příslušných svátků. Mohou sem patřit i konkrétní vzdělávací aktivity, které jsou zahrnuty do učebního plánu (například v Německu mohou rodiče dětí-cizinců požádat o oddělenou výuku plavání pro dívky a chlapce).

V některých evropských zemích (např. Francii, Itálii, Spojeném království) je tato problematika velice diskutovaným tématem. Obvykle se tato záležitost řeší buď na centrální úrovni - v Itálii je například centrálně stanoveno, že judaisté nemusí chodit v sobotu do školy, pokud je sobota stanovena vyučovacím dnem. Druhou, obvyklejší variantou, je řešení těchto otázek na úrovni samotné školy.

Je samozřejmé, že uvedená problematika souvisí s národností dětí-cizinců, které navštěvují školy v hostitelské zemi. Česká republika zatím není zemí, v níž by se nacházelo vysoké množství takových dětí-cizinců, pro něž je zachovávání speciálního režimu podstatné. V případě, že se tak stane, je však třeba počítat s tím, že bude v souvislosti s respektováním kultury dětí-cizinců třeba řešit i takovéto otázky.

I. 8. 3. Respektování jazyka a země původu žáka-cizince

Bylo by velkou chybou se domnívat, že jediné důvody možných obtíží dítěte-cizince ve třídě jsou jazykového charakteru. Znevýhodnění, se kterým se děti potýkají, je produktem jak jazykových problémů, tak i skupinou dalších faktorů, se kterými se dostávají do styku i některé děti, jejichž mateřštinou je čeština. Mezi tyto faktory patří možné rasové předsudky ze strany spolužáků i učitelů či kulturní šok ze setkání s novými hodnotami a životním stylem. Stranou nezůstávají ani postoje školy, často se výrazně lišící od postojů doma. Smyslem této kapitoly je zdůraznit, že jazykové problémy žáků-cizinců nemohou být oddělovány od širších kulturních a společenských otázek, které jejich životy ovlivňují (Brumfit, 1985, s. 6).

Význam kulturní odlišnosti žáků se mimo jiné odráží v rozdílném přístupu rodin ke vzdělání dětí. Právě tato skutečnost je nutná pro porozumění toho, proč se mohou některé děti učit česky lépe a rychleji než druhé (Brumfit, 1985, s. 4).

Ve výše uvedené kapitole byla podrobně rozebrána aktuální situace v oblasti respektování mateřského jazyka a kultury země původu žáka-cizince po stránce legislativní a statistické. Proč věnovat právě této stránce takovou pozornost?

Jak o tom svědčí výroční zprávy škol i výsledky České školní inspekce z 2.5. - 15.6. 2006, velká většina škol se věnuje rozšíření znalostí o kultuře země původu. Rozvíjení mateřského jazyka je však mnohem méně běžné. Robinson přitom upozorňuje, že *„není možné respektovat kulturu žádné komunity bez uznávání jejího vlastního jazyka. ...*

Daleko víc než náboženské tradice či domácí zvyky je to jazyk, který symbolizuje a ztělesňuje kulturu a její hodnoty." (Robinson, in Brumfit, 1985, s. 25, přel. HŠ).

Názor, že u žáků-cizinců je znalost mateřského jazyka, zejména je-li vybudovaná ještě v průběhu předškolních let, posilujícím prvkem při vstupu do nové třídy, sdílí mnoho odborníků. Jmenujme alespoň Geneseeho (Genesee, 1994, s.2) či Dolsona, který říká: „*Výzkum ukazuje, že děti-cizinci, kteří ovládají svou mateřštinu na dobré úrovni již v předškolních letech, přestupují do nové anglické (pro naše prostředí tedy české) třídy mnohem snáze a efektivněji než děti, které mateřský jazyk neovládají.*" (Dolson, 1985, in Genesee, 1994, s. 2, přel. HŠ). Stejně tak Heath či Wells jsou přesvědčeni, že osvojování mateřštiny a kultury země původu jsou nezbytné součásti jakéhokoliv efektivního vzdělávacího programu (Heath, 1986, Wells, 1986, in Genesee, 1994, s. 1).

Podle Cumminse je respektování mateřštiny a kultury žáka-cizince důležité již z toho důvodu, že podmínkou úspěchu práce s dítětem je naše schopnost reagovat na způsob dětského nahlížení světa. Toto nahlížení je ale do veliké míry ovlivněno kulturou, ze které dítě pochází a kterou je třeba respektovat. Učitel by měl být proto schopen dítěti umožnit interakci s jeho světem na základě jeho vlastních způsobů a podmínek. Uznává-li učitel jen jednu cestu, kdokoliv, kdo této cestě neodpovídá, se nebude ve třídě cítit dobře (Cummins, in Genesee, 1994, s. 2).

I. 8. 4. Získávání poznatků o kultuře žáka-cizince

Snažme se využívat přítomnosti žáka-cizince ve své třídě. Jeho znalosti nebo zkušenosti mohou obohatit program v celé škole a pomáhají nám rozvíjet u ostatních žáků toleranci a další principy multikulturní výchovy. Rovněž je vhodné dát dítěti možnost využít zkušeností rodičů či jiných příbuzných, kteří v mnoha případech disponují množstvím materiálů či předmětů, spojených s kulturou a dalšími aspekty života v jiných částech světa.

Nezapomínejme, že čím více se o danou zemi budeme zajímat, tím dříve se náš žák-cizinec bude cítit ve třídě dobře a bezpečně (Riddlemoser, 1987, s.3).

I. 8. 5. Doporučené aktivity a činnosti podporující respekt ke kultuře a jazyku dítěte-cizince

Ptejme se žáků na země, odkud pocházejí oni nebo jejich rodiče, umožněme žákovi představit stát nebo oblast celé třídy či školy. Pokusme se zjistit s žákovou pomocí co nejvíce informací o jazyce, kultuře a tradicích dané země. Vyzkoušejme si typická jídla, vyrobme s žáky vlajky jiných států světa, seznámme se s oblečením, hrami či písněmi jiných kultur (Cílková, Schónerová, 2007, s. 14-16).

Požádejme žáka o vyprávění pohádky, která je oblíbená v jeho zemi. Můžeme mu dokonce navrhnout, aby její část zkusil vyprávět ve své mateřštině, pokud jí není čeština. Třída pak může dohromady porovnávat společné rysy vyprávěné pohádky s pohádkami, které se vyprávějí v České republice.

Navrhněme dětem, aby přinesli z domova něco, co charakterizuje jejich kulturu a kulturu jejich rodičů. Může se jednat o oblečení, suvenýr, vlajku či něco docela jiného. Žák-cizinec může třídě vysvětlit, k čemu se předmět používá, ostatní spolužáci mají možnost se vyptávat na to, co je o předmětu zajímavé.

Při předčítání či společném čtení se třídou se snažme zapojit i texty, které pocházejí ze stejné oblasti jako naši žáci-cizinci. Stejný princip můžeme uplatňovat při práci s hudbou či výtvarným uměním. Seznamování žáků se skutečností, že v jiných oblastech světa mohou lidé psát písmena a čísla docela jinak než v České republice, rovněž patří mezi doporučené postupy, směřující k rozvíjení rozhledu, multikulturality a tolerance ve třídě.

Povídejme si s žáky o situacích, které mohou nastat v případě kulturního nedorozumění. Co všechno ho může zapříčinit? Mohou mít aspekty jako je vnímání osobního prostoru či časových faktorů vliv na komunikaci mezi lidmi? Ptejme se žáků-cizinců na to, jaké jsou rozdíly mezi naší kulturou v České republice a životem v zemi, odkud pocházejí. Umožněme žákům poradit se s rodiči či je do diskuse zapojit.

Vhodné aktivity lze najít například v publikaci Cílkové a Schónerové *Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy*".

Otázka respektování mateřštiny a kultury země původu nás přivádí tématu, které by rozhodně nemělo zůstat opomenuto - rasovým predsudkům.

I. 8. 6. Rasové předsudky a jak se jim vyhnout

Rasová tolerance je jedním z klíčových elementů při výuce žáků-cizinců.

Problematikou postupu při snaze vyhnout se rasovým předsudkům se zabývají Haslam, Wilkin a Kellet, přičemž zejména doporučují, aby všem žákům-cizincům a jejich rodičům byla umožněna rovnost příležitostí zohledňujících jejich potřeby a životní poměry. Ve třídě radí navodit a podporovat rasovou toleranci coby součást třídní atmosféry respektující individualitu a rovnost, vzniklé konflikty řešit obratem a jasně stanovit hranice. Je vhodné rovněž vzít v úvahu kulturní a národnostní otázky a v každém případě se vyhýbat předsudkům (2007, s.8).

V předchozích kapitolách byla nastíněna situace ohledně vzdělávání žáků-cizinců z hlediska legislativy, výročních zpráv škol i tematické zprávy České školní inspekce. Naznačen byl rovněž doporučený postup při zachovávání respektu kultury dítěte-cizince ve škole.

Nyní se dostáváme k tomu, jak s dítětem ve třídě pracovat a komunikovat.

I. 9. KOMUNIKACE A PŘEKONÁVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH POTÍŽÍ DĚTÍ- CIZINCŮ

I. 9.1. Příprava k práci s dítětem-cizincem

Tato diplomová práce je zaměřena na metody práce s dítětem-cizincem ve třídě. Aby však bylo možné využívat veškeré doporučené metody, postupy a pravidla, je nutné si uvědomit, že pokud má být náš postup úspěšný, nesmíme zapomínat ani na základní potřeby dítěte. Jinými slovy - „*naši žáci budou schopni zapojit se do činností, které jim nabízíme, pouze v tom případě, že jejich základní potřeby budou uspokojeny.*“ (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 46, přel. HŠ).

Co tedy potřebuje dítě, které začalo navštěvovat naši třídu a se kterým se chystáme pracovat? Na základě Maslowovy pyramidy potřeb vymezují Haslam, Wilkin a Kellet (2007, s. 46-48) následující body:

Pro uspokojení fyziologických potřeb by dítě:

- mělo mít správné oblečení a vybavení
- mělo vědět, jak se dostat do školy a zpět domů
- mělo chápat, jak funguje systém stravování ve škole a mít základní informace o jídlech a nápojích ve škole poskytovaných
- mělo rozumět alespoň základním principům organizace času ve třídě, tj. kdy a k čemu slouží přestávky, kde a jak se používají toalety, kdy se může procházet po škole atd.

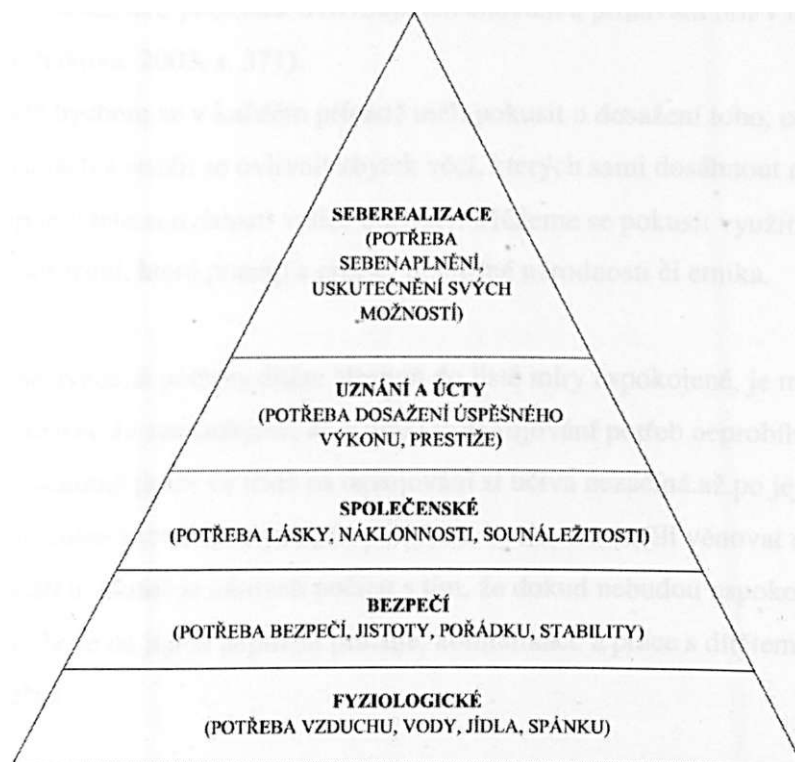
Pro pocit bezpečí bude dítě potřebovat:

- vědět, že ve třídě a ve škole vládne spravedlnost a rovnocennost
- porozumět základním školním pravidlům a řádu.

Cítit, že náleží do třídy, může dítě, pokud:

- mu je od prvního momentu ve třídě dáno najevo, že je vítáno
- je začleněno do života třídy ve všech možných ohledech, má svou zásuvku či skříňku, svůj vlastní stůl a židli, stejnou učebnici jako druzí atd. Nově příchozí děti tyto aspekty vnímají velmi citlivě.

- je zařazováno do skupin s rozmyslem, pokud možno ne ke slabým žákům
- se dostává do kontaktu se zdroji a materiály, které obsahují i zmínky o tom, co samo dobře zná.



Maslowova pyramida potřeb (podle Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 46)

Pro uspokojení potřeby uznání dítě vyžaduje:

- vědět, že jeho stávající dovednosti, jazykové a jiné znalosti se v novém prostředí zohledňují a uplatní
- známý kontext, ve kterém své dosavadní znalosti a dovednosti může uplatnit
- chválu za úspěch a za to, čeho dosáhne, včetně činností, které nesdílí se zbytkem třídy
- příležitost k úspěchu

(Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 46-48).

Maslow označuje první čtyři potřeby za *nedostatkové* čili *deficientní* a dále je dělí na potřeby nižší a vyšší. K nižším patří potřeby fyziologické a potřeba bezpečí, k vyšším potřeba sounáležitosti a uznání. Podstatné pro učitele je, že podle Maslowa může dojít k uspokojování vyšší potřeby pouze za předpokladu, že jsou uspokojeny potřeby nižší

(2000, s. 158). Je pravdou, že některé prvky Maslowovy teorie jsou sporné (například prohlášení, že potřeba seberealizace se projevuje až po uspokojení potřeb předchozích, když je z historie známo velké množství umělců a vědců, jejichž základní potřeby zajištěny nebyly a přesto se věnovali tvůrčí práci), ale i tak celá teorie představuje výstižný popis základních pohnutek ovlivňujících chování a prožívání lidí v naší společnosti (Plháková, 2003, s. 371).

Jako učitelé bychom se v každém případě měli pokusit o dosažení toho, co je v naší kompetenci a silách a snažit se ovlivnit zbytek věcí, kterých sami dosáhnout nemůžeme. Citlivý přístup je v této souvislosti velice důležitý. Můžeme se pokusit využít i nabídky společností a sdružení, která pracují s cizinci příslušné národnosti či etnika.

Jsou-li výše uvedené potřeby dítěte alespoň do jisté míry uspokojené, je možné s ním začít pracovat. Je samozřejmé, že v praxi uspokojování potřeb neprobíhá odděleně a že samotná práce ve třídě na osvojování si učiva nezačíná až po jejich naplnění, ale je nutné znovu zdůraznit, že potřebám bychom se měli věnovat od samotného začátku. Nutné je zároveň počítat s tím, že dokud nebudou uspokojeny či nebude zjevné, že se na jejich naplnění pracuje, komunikace a práce s dítětem nemusí být zcela úspěšná.

Přistoupíme nyní k samotné práci ve škole a ve třídě. Než se však začne učitel zaobírat konkrétními detaily týkajícími se osvojování si druhého jazyka a ostatního učiva, je vhodné zamyslet se nad tím, jakým způsobem vlastně s dítětem, které neovládá český jazyk na dostatečné úrovni, komunikovat.

I. 9. 2. Doporučení pro komunikaci s žáky-cizinci, jejichž úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná

Následuje několik základních rad a doporučení pro efektivní práci s žáky-cizinci (Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics, 2003, s. 7-32, Riddlemoser, 1987, s. 1-4). Jedná se o strategie, které jsou přínosné i pro ostatní žáky ve třídě, což je velice důležitá skutečnost vzhledem k tomu, že z časových a organizačních důvodů bývá náročné připravit speciální program pro žáky-cizince,

nehledě na to, že bychom se měli snažit takové dítě do kolektivu třídy co začlenit, a ne je z něj vyloučit.

- Snažme se s dětmi mluvit zřetelně a jednoduše. Tón hlasu by měl být normální a přirozený, není třeba zvyšovat hlas pro komunikaci s žákem-cizincem.
- Pišme jasně a čitelně.
- Pokud je to možné, používejme gesta a jiné prostředky neverbální komunikace. Využívejme též názorných pomůcek. Spojením mluvy a neverbálních komunikačních prostředků, jako je ukazování či kývání hlavou, dosáhneme u žáků-cizinců mnohem lepších výsledků než izolovaným prohlášením.
- Mluvme s dítětem. Je zcela normální, pokud po určitou dobu po nástupu do školního kolektivu dítě neodpovídá na dotazy a nereaguje na naši řeč. Toto období nazýváme „tichým“ a může trvat několik dní, týdnů i měsíců. Aby bylo dítě schopné začít komunikovat jazykem třídy, musí si nejprve osvojit poslech jazyka, teprve pak následuje samotné slovní vyjadřování, čtení, psaní atd. (Riddlemoser, 1987, s. 1).
- Podporujme děti, aby se snažily vyjadřovat česky co možná nejvíce a na svou mateřštinu ve škole spoléhaly jen v nejnutnějších případech. Nelze však dítěti vyjadřování se v jeho mateřském jazyce zakazovat, to rozhodně není na místě. Chceme vychovat dítě, které je schopné využívat dva jazyky a je na to hrdé.
- Věnujme pozornost klíčovým pojmům a výrazům. Využívejme grafy, obrázky, tabulky a texty pro uvedení slov do kontextu.
- Umožněme dítěti intenzivní pomoc se zvládnutím českého jazyka, pokud je to nutné.
- Využívejme principu žakovských patronátů ve třídách či školách. Jedná se o velmi dobrý způsob, jak dát dítěti-cizinci najevo, že se o něj učitel i spolužáci starají a nezapomínají na ně. Již od počátků tak umožníme dítěti blízký kontakt s jedním či více spolužáky a kromě - v úspěšném případě - pocitu přátelství bude i úroveň českých jazykových znalostí u dítěte-cizince stoupat rychleji. Buďme opatrní a uvážliví při výběru žáka-patrona a zdůrazněme, že se jedná o velmi zodpovědnou práci se spolužákem-cizincem, jakési zvláštní privilegium. Oběma stranám objasněme, co je a co není jejich povinností a stanovme žakovskému patronátu časový limit (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 55).

- Umožňujeme žákovi-cizinci účastnit se co největšího počtu činností a aktivit vykonávaných třídou. Dítě potřebuje komunikovat s kolektivem, nezapomínejme na sociální kontext situace a setkávání s kulturou třídy. V případech, že jsou schopnosti dítěte komunikovat v češtině omezenější, pokusme se najít takové prvky v třídních činnostech, kde jazyková bariéra nebude problémem. Dítě může na tabuli dopsat řadu čísel, ukázat místo na mapě. Pokud ani to není možné, můžeme ho pověřit funkcí, jako je mazání tabule, rozdávání sešitů a podobně.
- Než dítě začne pracovat na plnění aktivity, ujistěme se, že je mu jasné, co přesně má dělat. Je nutné naučit dítě postupně pokyny na pracovních listech či ústní instrukce učitele. Vhodné je nechat dítě v případě samostatné práce nejprve splnit první část zadání, konzultovat s učitelem či spolužáky správné pochopení úkolu, a teprve v kladném případě postoupit k další části aktivity. Pokud dítě nerozumí zadání, pokusme se je formulovat jinými slovy. Jde o přístup užitečný nejen žákům-cizincům, ale i ostatním dětem ve třídě. Můžeme také dítě požádat, aby nám vysvětlilo, co a jak má dělat (Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics, 2003, s. 23).
- Při hodnocení žáků-cizinců, pochvalách či napomenutích můžeme využívat symboly, které jsou snadno pochopitelné a dítě se rychle naučí jejich význam. Razítka, „smajlíci“, hvězdičky či jednoduchý známkovací systém jsou pro tento účel velmi vhodné a v praxi hojně využívané ve třídách nejen na prvním stupni základních škol.
- Pravidelný režim třídy (ranní kruh, zdravení či loučení se s třídou atd.) přispívá k orientaci dítěte ve třídě a ve škole a jeho přínos se zdaleka netýká jen žáků-cizinců. Umožňuje dětem cítit se bezpečněji a uvolněně ve školním prostředí a rychleji se v něm zorientovat.

I. 9. 3. Druhý jazyk a obsah vzdělávání

Při práci s dětmi-cizinci byla ještě v průběhu druhé poloviny 20. století oddělována jazyková výuka od ostatního kurikula. V současné době se však zdá, že není možné izolovat osvojování si druhého jazyka od ostatního učiva (Brumfit, 1985, s. 1).

Je jasné, že gramatické správnosti, zvukovým stránkám jazyka či pravopisu je nutné věnovat náležitou pozornost, ale zároveň je podle Gibbons (2002, s. 12) jasné, že tyto aspekty se nejlépe rozvíjí v autentickém prostředí, při práci se smysluplnými materiály a ve třídě, kde se cení dialog mezi žáky. Jedná-li se o děti, které právě přicestovaly do České republiky a jejichž zkušenost s češtinou je minimální nebo nulová, není na místě zcela zavrhnout krátký úvodní program. V rámci něho pracují děti odděleně od ostatních žáků, ovšem za předpokladu, že jazyk zde prezentovaný má vazbu na učivo třídy, do které bude dítě později zařazeno. V případě dítěte, které je ostýchavé či nějakým způsobem traumatizované, může navrhovaný způsob pomoci k vyrovnání se s novou situací a k seznámení se s prostředím. Stranou také nezůstává skutečnost, že dítě zařazené do programu se učí jen ve velmi malé skupině, což mimo jiné umožňuje i častou komunikaci s učitelem.

Ve většině případů je však pro děti učící se druhý jazyk začlenění do běžné třídy s českými spolužáky nejlepší cestou, jak si jej osvojit. Kromě jiného poskytuje hojnost kulturních a situačních příležitostí, které pomáhají soustředit se na vzhledem k učivu nejrelevantnější aspekty jazyka. Učení se druhému jazyku je efektivnější ve spojení se smysluplným obsahem a „*spojení druhého jazyka a ostatního učiva je v současné době považováno za podpůrnou sílu.*“ (Shor, 1993, in Gibbons, 2002, s. 119, přel. HŠ). Právě spojením jazyka a dalšího učiva lze úspěšně dosáhnout smysluplnosti práce. Témata probíraná v rámci učiva třídy jasně určují, na co se při výuce jazyka soustředit; z jazyka se tak stává zprostředkující prvek daleko spíše než cosi odděleného od obsahu.

Rovněž Genesee zdůrazňuje nutnost spojení jazyka se smysluplným učivem a komunikací, která má jasný účel. Kromě jiného upozorňuje na motivační sílu smysluplného obsahu, která vysoce přesahuje motivaci jazyka samotného (Genesee, 1994, s. 9). Jsou-li jazykové dovednosti učeny izolovaně od ostatního kurikula, jejich přenos do prostředí běžné školní třídy je velmi složitý (Genesee, 1994, s. 10).

Z výzkumu Krashena (Stephen D. Krashen. http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html) dokonce vyplývá, že skupina dětí, která je umístěna do anglické třídy (pro naše účely tedy české) bez předchozí jazykové přípravy, dosahuje pokroku rychleji než děti, které oddělenou jazykovou přípravou prošly, ale mají jen malou možnost sociálního kontaktu s anglicky mluvícími dětmi. Ke stejným závěrům dochází i Fathman (1985, s. 433-441, in Brumfit, s. 19), a ačkoliv nezavrhuje jazykovou přípravu docela, domnívá se, že větší důraz by měl být věnován tomu, aby

dítěti byla dána možnost práce v prostředí (české) třídy, která je jazykově autentická, spíše než jej zařadit do prostředí formálního jazyka.

Druhým důvodem, který upřednostňuje spojení jazyka a všeobecného učiva, je skutečnost, že osvojování si druhého jazyka trvá v průměru sedm let. Teprve po této době je dítě na stejné úrovni jako jeho spolužáci po stránce ovládání a používání úrovně akademické češtiny. Souběžné učení se jazyku a ostatním předmětům či oblastem je cestou, jak proces urychlit a zajistit, že čas dítěte, strávený ve třídě, bude využit co možná nejlépe. Sledovat druhý jazyk „ve skutečnosti“ pomáhá dítěti při učení jazyka samotného i celého obsahu vzdělávání (Gibbons, 2002, s. 119). Není rovněž dost dobře možné čekat se vzděláváním dítěte několik let, dokud nedosáhne úrovně, která mu umožňuje práci na akademické úrovni češtiny (Brumfit, 1985, s. 19).

Pozornost by měla být věnována také sociálnímu a psychologickému napětí, jež dítě může pociťovat v případě, že žije současně ve dvou kulturách, které jsou od sebe oddělené.

Nestačí však dítě umístit do třídy a domnívat se, že se všemu samo naučí. Zvolíme-li variantu integrovaného kurikula, tedy spojení osvojování si druhého jazyka a všeobecného učiva zároveň, dítě se učí jazyku, prostřednictvím jazyka a o jazyku. Jazyku se jedinci učí v rámci jeho používání, prostřednictvím jazyka se učí, když ho používají pro to, aby jim pomohl dosáhnout vědomostí v rámci celého kurikula. A o jazyku se učí, zaměřují-li se na jazyk coby předmět. Je-li celý program dobře sestaven, všechny tyto tři aspekty jsou brány v úvahu a dány do souvislosti (Gibbons, 2002, s. 138).

I. 9. 4. Osvojování si druhého jazyka

Velká většina žáků-cizinců je zvyklá doma hovořit jiným jazykem, než je čeština. I v případě, že rodiče z nějakého důvodu volí pro komunikaci s dítětem češtinu, přestože tento jazyk není jejich mateřštinou, je schopnost užívání tohoto jazyka do určité míry limitovaná. Ačkoliv se může zdát, že dítě je velmi dobře schopno komunikovat v obecné rovině, v rovině akademické bývá stále znevýhodněno. Obdobná je situace při komunikaci s neznámými osobami. Jak uvádí Gibbons, není to nic překvapivého, pro komunikaci na akademické úrovni je zapotřebí většího množství jazykových dovedností

než při běžné každodenní konverzaci. Stejně tak v případě, že hovoříme jiným jazykem než mateřštinou, bývá jednodušší komunikovat s někým, koho dobře známe a s kým se cítíme dobře. Není tedy neobvyklé, že žák-cizinec nemá žádné viditelné potíže s neformální komunikací, ale má akademické či čtenářské obtíže ve třídě (Gibbons, 2002, s.1). Rovněž Haslam, Wilkin a Kellet upozorňují na to, že osvojování si jazyka na úrovni společenské komunikace se velmi liší od jazyka, který nám zajišťuje akademický úspěch. Jako příklad je uveden turista, který se domlouvá na dovolené o věcech, které jsou konkrétní a které dobře zná. Představíme-li si ho v situaci, se kterou nemá zkušenosti či která vyžaduje abstraktní jazyk, úroveň jeho jazykových dovedností se bude zdát rázem zcela odlišná. Pokud nedostane příležitost proniknout do větší hloubky osvojovaného jazyka, „*nikdy nebude moci přesně vyjádřit, co cítí, co si myslí, co via co dokáže.*“ (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 20, přel. HŠ).

Co z toho tedy vyplývá:

- Žáci-cizinci mohou odvádět zcela odlišný jazykový výkon v různém kontextu.
- Obvykle si snadno osvojí jazyk na úrovni, která jim umožňuje sociální kontakt, ale mohou mít obtíže s češtinou na akademické úrovni.

Jak se tedy tyto dvě jazykové úrovně liší?

Sociální jazyková úroveň (v angličtině nazývaná Basic Interpersonal Communication Skills - BICS)	Akademická jazyková úroveň (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP)
slovník každodenního života	slovník širokého spektra
základní jednoduchá větná skladba	složitější skladba, včetně komplexních syntaktických jevů jako je podmiňovací způsob, atd.
k určení významu často napomáhají vnější vodítka	význam závislý na způsobu interpretace jazyka
mluvený jazyk nebo forma jazyka psaná jako mluvená řeč	převážně psaná forma jazyka nebo řeč podobná psané formě
často velmi neformální	vždy formální
význam podporován gesty či tónem řeči	význam ne vždy podporován gesty a tónem
jazyk užíván k vyprávění, popisu, pojmenování, srovnání	jazyk užíván k předpokládání, hodnocení, posuzování, přesvědčování, odhadování,...

BICS a CALP. Zdroj: Haslam, Wilkin, Kellet (2007, s. 22)

Jak již bylo řečeno, sociální jazykové úrovně dosahují žáci-cizinci poměrně snadno a rychle. Ostatně, i výše citované výroční zprávy a výpovědi pedagogických pracovníků

to potvrzují. Je však také zapotřebí rozlišovat mezi komunikací a správnou komunikací. Při postupném osvojování si druhého jazyka prochází žáci podobnými stádii, která absolvovali, když se učili svou mateřštinu. Potřeba komunikovat je v tomto období hnací silou. Obvykle v období po uplynutí jednoho roku je žák schopen dorozumět se ve velkém počtu oblastí s vysokou efektivitou. V každém případě se však v tuto chvíli stále nejedná o přesnou a správnou komunikační úroveň.

Celá cesta se skládá z tichého období (nebo téměř tichého) až k dovednosti komunikovat, kdy dítě prochází nejprve stadiem plynulosti, poté gramatické a syntaktické správnosti, a teprve pak dosahuje věkově adekvátní schopnosti používat akademickou angličtinu. Dosažení uvedených vyšších stádií je náročnější a žádá si delší dobu (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 14).

Jak dlouho však trvá, než se dítěti podaří dostat se na úroveň akademickou? V daném ohledu jsou názory odborníků značně různé, zřejmě také proto, že vývoj v této oblasti ovlivňuje tak velké množství faktorů, že je obtížné stanovit byť jen průměrnou dobu. Ta je však nejčastěji uváděna v rozmezí 7 a 11 let (Haslam, Wilkin, Kellet, 2007, s. 26).

Jakými stádii vývoje vlastně dítě-cizinec při osvojování druhého jazyka prochází? Haslam, Wilkin a Kellet (2007, s. 26) pro tento účel pracují se sedmi úrovněmi neboli schody, jichž dítě-cizinec postupně dosahuje, a pojmenovávají je podle charakteristických znaků, typických pro danou úroveň. První úroveň odpovídá dítěti, které přichází do třídy s nulovou znalostí češtiny, naopak sedmý schod je nejvyšší možnou dosaženou úrovní:

1. úroveň: chuť komunikovat
2. úroveň: fráze a spojování
3. úroveň: skutečný začátek
4. úroveň: velký krok
5. úroveň: plynulost?
6. úroveň: neviditelný
7. úroveň: nezávislost

Zaměříme se nyní na jednotlivé úrovně a pokusíme se je stručně charakterizovat, specifikovat, na co bychom se měli v daném období soustředit, a rovněž uvedeme vybraná doporučení pro práci učitele.

I. 9. 4.1. Úroveň 1: chuť komunikovat

Tuto úroveň je možné přirovnat k prvních dvanácti měsícům osvojování si mateřského jazyka. Souvisí totiž do značné míry s rozpoznáváním a produkováním zvuků a slov, stejně jako s prací s tónem a melodií jazyka. Na rozdíl od malého dítěte však žák-cizinec, nacházející se na této jazykové úrovni, má již značné množství zkušeností a dovedností ze své mateřštiny, které budou jeho objevování nového jazyka ovlivňovat a formovat. Úroveň 1 je typická svou chutí komunikovat a samotným začátkem komunikace, rovněž souvisí s učením se pravidelnému režimu třídy a školního dne. Patří sem období seznamování se s prostředím a spolužáky. Dítě-cizinec si během něj zvyká na zvuk a intonaci češtiny, rovněž na vizuální podobu českého písma. Je vhodné, aby při práci s dítětem byla vždy patrná souvislost s probíranou látkou celé třídy, nicméně lze přeci jen vyčlenit témata, kterým obvykle učitelé věnují v této fázi větší pozornost. Jedná se například o:

- pozdravy
- čísla
- pojmenování předmětů ve třídě, jídla, oblečení atd.
- základní pokyny ve třídě
- jednoduché předložky (na, pod, vedle,...)
- jednoduchá přídavná jména (malý, velký, horký, studený,...)
- základní slovesa (jít, chtít, mít, být,...)
- dny, měsíce a čas
- zdvořilostní a nutné fráze (Mohl bych...?, Prosím o ..., Mám rád..., Nemám rád..., Co to je? Jak se to řekne?,...).

Dlouhodobě je třeba se zaměřit na dosažení úrovně, která umožňuje domluvit se, poslouchat, začít číst a psát na základní úrovni. V žádném případě není vhodné zakazovat dítěti komunikaci v mateřském jazyce.

Délka setrvávání na této úrovni je do značné míry závislá na věku, situaci a motivaci dítěte, u většiny z nich bývá však patrný velmi rychlý pokrok.

Pro práci s dětmi na úrovni 1 je možné doporučit:

- žakovský patronát
- vizuální pomůcky

- obrazové slovníky
- aktivity a práce s knihou
- povolit dítěti děláním si poznámek v mateřském jazyce, zejména u starších dětí dává tato skutečnost dítěti možnost psát do větší hloubky, než by bylo schopné v češtině. Za těchto okolností nevadí, pokud textu nebudeme jako učitelé rozumět.

Dívejme se na dítě, kdykoliv s ním mluvíme, a očekávejme, že nás bude i ono pozorně sledovat. Mluvme zřetelně a jasně. Snažme se nehovořit příliš rychle a vyhýbejme se idiomatičtým a obrazným vyjádřením. Mluvme na dítě každou hodinu, a to i přesto, že se zdá, že nám nerozumí. Poskytněme dítěti čas porozumět tomu, co jsme řekli: je-li to nutné, zopakujme větu, pokud to nepomůže, pokusme se její význam vyjádřit jinak. Dítě zapojujme do činnosti třídy od prvního okamžiku. Počítejme s možností takzvaného „tichého období“ a chovejme se tak, jako by dítě na naše podněty reagovalo běžným způsobem. Dejme dítěti možnost rozšířit si slovník. Zapojujme je do třídních diskusí, pokud není dostatečně iniciativní samo, přímo je vyzvěme k vyjádření se. Nevyhýbejme se psaným aktivitám, ale snažme se, aby byly pestré - dítě může v obrázku popisovat předměty, přenášet informace z jednoho média do druhého, například z tabulky do grafu či naopak, vhodné je třídění, řazení do správného pořadí, pokusy najít, označit a přenést slova z textu či práce s různými typy křížovek.

I. 9. 4. 2. Úroveň 2: fráze a spojování

Není výjimkou, že dítě na této úrovni začíná být netrpělivé a nespokojené s pomalým postupem rozvoje komunikačních dovedností. Pro tuto úroveň je charakteristické dosahování jisté nezávislosti, zejména po stránce sociální. Dítě stále postupuje kupředu velmi rychle a pozitivně vnímá zařazení do třídního kolektivu. Začíná využívat jazykových zkušeností z mateřštiny a přenáší je do českého prostředí, snaží se najít určité vzorce, které by mu při osvojování češtiny pomohly. Slovní zásoba se rychle rozšiřuje, dítě se seznamuje s příslovci, využívá širšího spektra sloves, podstatných jmen, kde se od prostého pojmenování předmětů jeho zájem upíná na to být schopen vyjádřit, jakou věc má na mysli, jaká byla, jak vypadala či kde se nacházela. Rovněž začíná vědomě rozlišovat jednotné a množné číslo.

Dlouhodobě bychom se měli soustředit na práci dítěte se školním učivem, vést je k podílení se na třídních rutinních činnostech a na jednoduchých aktivitách. Zaměřme se na formování základních dovedností spojených se čtením a počítáním v českém jazyce. Zapojujme dítě do skupinové práce.

Při práci s dítětem na úrovni 2 platí rady uvedené u schodu 1 a kromě toho je možné doporučit:

- vedení dítěte k tomu, aby hovořilo o svém úkolu, který plní
- skupinovou práci či práci ve dvojicích
- psané aktivity, zejména třídění napsaných vět podle kategorií, doplňování vět, řazení, hledání jednoslovných odpovědí, využívání obrázkových karet ke tvorbě vět.

Při zařazování dítěte do skupiny se ujistíme, že bude pracovat se spolužákem, jehož komunikační dovednosti jsou dobré. Rozhodně nezačleňujeme dítě nastálo do skupiny, ve které jsou pouze slabí žáci. Soustředíme se na rozvoj poslechu a mluvy, dále využijeme žakovského patronátu a vedme i další děti ve třídě k tomu, aby spolužákovi pomáhaly a vysvětlovaly mu, co má dělat. Podporujeme dítě-cizince, aby alespoň jedním slovem odpovíдалo na naše dotazy, a pokud je to nutné, odpovíme nejprve sami. Ujistíme se, že dítě chápe jednoduché, často používané instrukce. Mluvme na dítě každou hodinu, vedme je k rozšiřování vět tím, že jeho krátkou větu předvedeme v podobě, jak by měla vypadat, např.: řekne-li dítě „*Papír, prosím*“, učme je, že věta by měla znít „*Mhžm dostat papír, prosím?*“. Snažme se rozvádět stručné odpovědi, pokud si nejsme jisti, zda dítě něčemu rozumí, přímo se ptejme. Nevadí, že zpočátku dítě odpovídá jednoslovně; pokud je již chceme vést k delším větám, můžeme větu začít a nechat dítě, ať ji dokončí. Zapojujme je do třídních aktivit a v neposlední řadě dítě chvalme.

I. 9. 4. 3. Úroveň 3: skutečný začátek

Na úrovni 3 dítě získává sebejistotu a má-li příležitost, i velkou jazykovou plynulost. Nekářejme tedy neustále dítě za chyby, mohlo by se stát, že komunikovat přestane. Dítě je v této fázi do velké míry samostatné - rozumí běhu třídy a školy, zapojuje se do kolektivu. Získává jistotu týkající se gramatických pravidel, dokáže již produkovat kratší texty. Stále je vhodné využívat vizuálních pomůcek, podporovat dítě,

aby ve svých odpovědích využívalo frází a krátkých vět, přestože tyto nemusí být za každou cenu gramaticky správně. Velký důraz by měl být kladen na výběr skupiny, s níž dítě pracuje - stále by se v ní mělo nacházet další dítě, které bude našemu cizinci dobrým mluvním vzorem. Není neobvyklé, že v této fázi je úroveň dítěte v poslechové oblasti lepší než v oblasti řečové. Začleňujeme dítě do všech činností spojených se školním učivem a ujistíme se, že dítě má dostatečnou slovní zásobu pro každou oblast, kterou se při práci ve škole zabýváme. Podporujeme je v mluvení a očekáváme velké pokroky v oblasti čtení. Vedme dítě k využívání slovníků.

I. 9. 4. 4. Úroveň 4: velký krok

Mezi touto a následující úrovní je velký rozdíl, očekáváme proto, že zde dítě setrvá déle, než tomu bylo v předchozích případech.

V průběhu této fáze začíná dítě ve známých situacích komunikovat srovnatelně s roditelským mluvčím. V situacích, které jsou náročnější a atypické, však mívá problémy s vyjadřováním i obsahem. Všeobecně lze říci, že dítě stále rozumí daleko víc, než dokáže mluvou sdělit.

Úroveň 4 se týká zejména zlepšování skladby a výrazných pokroků spojených se čtením. Je zcela obvyklé, že dítě začíná používat dlouhé celky, přičemž ne vždy je sestavuje správně. Soustředit bychom se v tomto stádiu měli na rozšiřování porozumění a plynulosti a na dosažení mluvních dovedností na úrovni příslušné věkové skupiny. Dítě v tomto stádiu by mělo být vedeno k tomu, aby dokázalo sledovat třídní diskusi a odpovídajícím způsobem reagovat na většinu hodin, aby umělo vybrat základní podstatné informace v průběhu třídních referátů a výkladů. Dítě by po ukončení této fáze mělo být schopno adekvátně reagovat na instrukce, používat správně základní spojky, přídavná jména a příslovce, s dopomocí správně objasnit obsah textu, hovořit s dospělými a spolužáky, užívat fráze a spojení při psaní, samostatně vytvořit krátký text, do jisté míry správně využívat interpunkci.

Pro práci s dítětem v tomto stádiu je možné doporučit:

- kooperativní vyučování; dítě, kterému dělá potíže promlouvat samostatně před celou třídou, může mít při skupinové či kooperativní formě práce menší nebo žádné obtíže

- rozšiřování dětské slovní zásoby, vedení dítěte k osvojování si synonymních výrazů
- párové čtení
- využívání slovníků.

Dále je vhodné požádat dítě, aby vysvětlilo zadání úlohy, nechat je dělat si poznámky do textu a označovat ho, zvolit si na vyučovací hodinu gramatický jev, na nějž se dítě zaměří a bude se jej snažit používat. Typický je prudký rozvoj čtenářských dovedností, velkou pozornost bychom měli stále věnovat mluvním aktivitám a rovněž sdílené psaní je vhodnou činností v této fázi.

I. 9. 4. 5. Úroveň 5: plynulost?

Dítě na této úrovni se po stránce plynulosti přibližuje některým ze svých spolužáků, ale v mnoha aspektech se od nich stále zřetelně liší. Povrchová plynulost může sloužit jako jakási maska trvajících obtíží s výrazy a obsahem. Velmi snadno se necháváme v tomto stádiu svést k dojmům, že dítě-cizinec už naši pomoc nepotřebuje a že žádný zvláštní přístup v jazykové oblasti není nadále třeba. To by však byla chyba; je-li dítě dobře vedeno a je-li stavěno před vhodné překážky, může dosáhnout daleko vyšší úrovně. Není však výjimečné, že dítě pocítuje strach z neustálých zápasů s jazykem a vytvoří si strategie, jak se vyhnout situacím, kterých se bojí. Může se rovněž začít přespříliš spoléhat na pomoc učitele, asistenta či spolužáků.

V této fázi rozumí dítě většině konverzačních námětů, pokud je téma dostatečně konkrétní a nevyskytuje-li se v něm příliš velké množství idiomatických a obrazných výrazů. Po stránce mluvní se dítě zapojuje do dialogu a konverzace na akademické úrovni a dokáže objasnit svůj názor a dojem jasně a srozumitelně. Při čtení umí obvykle využívat pro práci s neznámým výrazem více než jednu strategii, je schopno získat podstatné informace z textu a ve věku od osmi či devíti let výše dokáže používat čtení jako nástroj učení. Při psaní volí správné gramatické struktury, zejména je-li mu dáno najevo, že se má soustředit na konkrétní gramatický jev. Začíná si být vědomo skutečnosti, že různý obsah si žádá různých výrazů, a i tato skutečnost se do psaní textů promítá.

Všeobecně je vhodné se zaměřit na rozšiřování poslechových dovedností, plynulosti a správnosti řeči za účelem vyjádření detailů. Mezi další cíle v této fázi patří rovněž

porozumění a účast na komunikaci s dospělými a spolužáky, výběr informací při třídní diskusi či výkladu, zejména u konkrétních a praktických otázek, a to bez dopomoci, chápání podstaty hodiny i tehdy, je-li poskytnuto minimální množství vizuálních pomůcek, dovednost vytvořit recenzi knihy či textu se zachováním hlavních událostí a bodů, shrnout text, převyprávět správně a plynule povídku, rozumět i obrazným vyjádřením v češtině.

Měli bychom si být vědomi skutečnosti, že dítě si osvojuje současně sociální i akademickou češtinu, a nezapomínat na to, že plynulost na konverzační úrovni se od akademické značně liší. Vzhledem k tomu, že dítě-cizinec musí zároveň sledovat všechny ostatní předměty či oblasti, ujistíme se, že má přístup k obtížnějším jazykovým zkušenostem. Kontrolujme stále porozumění dítěte obsahu, ptejme se na detailní prvky toho, co dítě slyší nebo čte. Kooperativní učení je pro dítě v tomto stádiu velice vhodné, stejně jako práce se slovníky či dostupnost širokého spektra kvalitních textů.

Jak již bylo řečeno, je velmi jednoduché nabýt dojmu, že jakmile dítě dosáhne konverzačních dovedností, nemá již nadále jazykové potíže. Je však nutné si uvědomit, že zatímco osvojení si konverzačních dovedností trvá obvykle necelé dva roky, dosáhnout mluvních a ostatních dovedností na úrovni akademické je záležitost mnohem delší.

I. 9. 4. 6. Úroveň 6: neviditelný

Žák dosáhl úrovně, která je velice blízká jazykové úrovni českých spolužáků. Je však stále nutné, abychom stanovovali jasné cíle pro práci s ním a abychom si uvědomovali, že pracujeme se žákem-cizincem.

V tomto stádiu se dítě dokáže aktivně zapojit v roli mluvčího či posluchače do skupinových činností, rozumí velké části sociální a akademické školní interakce, je-li produkována běžnou rychlostí. Umí užívat jazyk adekvátním způsobem, malé chyby se však stále mohou objevovat. Většina idiomatických výrazů není překážkou, může se však stát, že dítě potřebuje výraz vysvětlit. V oblasti psaní dokáže samostatně produkovat množství správně strukturovaných textů s minimálním množstvím chyb.

Dítě se stává nezávislým, jeho slovník se rozšiřuje a obohacuje i o obrazná a idiomatická vyjádření.

V této fázi bychom měli usilovat o naprosté zpřístupnění školní látky dítěti, na dosažení úrovně nezávislého a češtinu plynule ovládajícího žáka. Dítě by mělo být schopno porozumět všemu, co je ve třídě řečeno běžnou rychlostí, chápat idiomatické výrazy, dokázat vyjmenovat klíčové body z výkladu či referátu, čerpat informace z textu, užívat výběr strategií v případě setkání se s neznámým slovem, číst věkově adekvátní texty s porozuměním, být aktivním posluchačem a v případě nutnosti klást upřesňující dotazy. Rovněž psané texty by měly být gramaticky správně a dítě by mělo být schopno využívat řeč i text k dedukcím.

Nezapomínejme žákům-cizincům poskytovat dostatek příležitostí ke zlepšování se a dosahování lepších a vyšších výkonů. Dbejme na to, aby dítě mělo možnost ujasnit si a porozumět všem kulturním zmínkám, jejichž nepochopení může vést k zásadnímu nepochopení textu či řeči. Vedme je k představování písemné práce ústně, stále využívejme slovníky a diagramy. Tvořme a rozebírejme texty.

I. 9. 4. 7. Úroveň 7: nezávislost

Dítě, které dosáhlo této úrovně, nepotřebuje nadále zvláštní přístup v jazykovém ohledu. Dosažená dvojjazyčnost je pro ně velkou výhodou jak po stránce sociální, tak akademické. V tomto stádiu by dítě mělo mít široké spektrum dovedností ve všech čtyřech jazykových oblastech, tedy mluvení, poslechu, psaní a čtení. Tyto dovednosti mu pomáhají plně se zapojovat do procesu osvojování si obsahu vzdělávání a programu.

I. 9. 4. 8. Shrnutá doporučení při osvojování si druhého jazyka

Pokusíme-li se nyní shrnout zásadní body práce s dítětem-cizincem při osvojování si českého jazyka, měli bychom se soustředit na práci ve všech čtyřech jazykových oblastech - tj. poslechu, řeči, čtení a psaní. Většina činností spojených s prací ve třídě bývá tradičně spojena se čtením a psaním; řeč a především poslech mohou být snadno přehlíženy, což zejména v případě žáků-cizinců není na místě. „*Pro žáky komunikující ve škole druhým jazykem je naprosto nezbytné, aby činnosti a cíle byly zaměřeny na všechny čtyři jazykové oblasti, obzvláště na aktivní poslech a rozvíjení řečových dovedností.*” (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 24, přel. HŠ) Je zároveň naprosto běžné,

že se žák nenachází na stejné úrovni ve všech čtyřech oblastech - typická je například nižší úroveň v řeči než v poslechu.

Při práci s dítětem se tedy snažme o:

- dobré pozorování dítěte při práci se třídou (Jak často se dítě zapojuje do práce? Do jaké? Kdy? S kým?)
- sběr dokladů, které ukazují, co dítě dokáže, co umí říci, čemu rozumí
- jasné definování případných potíží dítěte
- plánování příštích kroků, stanovení cílů a alespoň přibližné určení toho kdy a jak cíle dosáhnout
- to, aby dítě mohlo pracovat na splnění cíle po stanovenou dobu, a teprve poté byl cíl v případě nutnosti upraven
- zhodnocení úspěchu, kterého dítě dosáhlo (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 25).

Není nezbytné, abychom se snažili dítě přísně známkovat či jiným způsobem z úrovně dosažených jazykových dovedností hodnotit, podstatou věci je, abychom byli schopni shromážděné informace použít k citlivému plánování práce s dítětem.

Bez ohledu na úroveň, které dítě při osvojování češtiny dosahuje, je vhodné zachovávat následující pravidla (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 26):

- Dítěti by mělo být umožněno využívat svou mateřštinu, uzná-li to za vhodné. S obsahem učiva není nutné pracovat pouze a výhradně v češtině. Zejména pokud má dítě obtíže s jeho pochopením, je vhodné mu umožnit vyhledání informací v mateřském jazyce. Využít můžeme jak rodiče, tak i spolužáky, kteří hovoří stejným jazykem. V žádném případě se nesnažme zrazovat dítě od používání mateřštiny na půdě školy, možnost práce s mateřštinou podporuje i osvojování češtiny. Dítě, které zná ze svého mateřského jazyka určitou pohádku, bude s velkou pravděpodobností při jejím poslechu česky vyhledávat fráze a výrazy, které souvisí s tím, co si z pohádky pamatuje. Stejný systém funguje i u starších žáků při osvojování si faktů v odborných předmětech.
- Používejme vizuální pomůcky, kdykoliv je to možné. Obrázky, tabulky, grafy, modely, video, fotografie - to vše umožňuje učiteli komunikovat se žákem-cizincem již v ranných stádiích osvojování si češtiny.

- Kooperativní způsoby práce jsou vhodné ve všech stádiích osvojování si češtiny. Žáci pracují společně a jsou nuceni spolu vzájemně komunikovat a vyměňovat si informace. Kasíková definuje tento způsob práce jako situaci, kde *„výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost).“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 183) Podrobněji se ke kooperativnímu učení vrátíme v kapitole I. 9. 7. 2.
- Nabízíme dítěti činnosti, jejichž podstatou je přenos informací z jednoho média do druhého - dítě může hovořit o obrázku a poté písemně označit věci v něm obsažené, následně použít tyto popisky k doplnění tabulky a konečně na základě tabulky vytvořit text.
- Poskytujeme dítěti vzory k nápodobě. Tyto vzory mohou být připraveny jak dospělými, tak spolužáky a mohou zahrnovat způsoby práce, gramatické struktury i zvyky. Takové vzory slouží dítěti-cizinci coby šablony a pomáhají mu tak při práci. (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 26)

I. 9. 5. Práce s obsahem vzdělávání

Neoddělitelnost jazyka od ostatního učiva předmětů či oblastí byla již několikrát zdůrazněna. Připusťme si, že i naprostý začátečník se může alespoň částečně podílet na jeho osvojování. Záleží zejména na tom, jakým způsobem s ním budeme pracovat. Každá hodina nebo blok dává dítěti možnost se účastnit učebního procesu a pro učitele je příležitostí k propojení českého jazyka a obsahu vzdělávání. Při jeho osvojování se snažme nebránit dítěti ve využívání mateřštiny.

Pokusme se využívat zkušeností a dovedností, které dítě má, a na nich budovat nové. Dítě si jich přináší do třídy značné množství. Stejně tak učitel přichází do učebního procesu se svými vlastními odbornými i jinými znalostmi a zkušenostmi. Podaří-li se, aby učitel i dítě-cizinec vzájemně své zkušenosti respektovali a uznávali, je to základ pro vznik klimatu, ve kterém se učení daří. Pokud si však učitel žákovy zkušenosti nepřipouští nebo je nevidí, *„zprostředkování kurikula bude s velkou pravděpodobností nevhodné a povede až k dětskému neúspěchu“* (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. vi, přel. HŠ).

Zohlednění uvedených skutečností by se mělo odrazit i v našem výběru či případné úpravě materiálů, které při výuce využíváme.

I. 9. 6. Materiály a jejich výběr

Při integraci dítěte-cizince do třídy a při jeho zapojení se do učebního procesu kolektivu je na místě se zamyslet nad materiály a zdroji, které jsou pro práci s ním využívány, a rovněž nad několika dalšími prvky práce.

Jasnost a srozumitelnost používaných materiálů by měla být nedílnou podmínkou jejich užívání (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 69).

Rovněž výběr a vhodnost obsahu práce by měl být zvážen a měli bychom si uvědomit, že obsah vhodný pro dítě-cizince bude pravděpodobně vhodný i pro ostatní děti ve třídě. Ne vždy to však platí obráceně.

Klíčové je využívání vizuálních pomůcek - grafů, tabulek, diagramů, obrázků či fotografií. Jejich význam tkví nejen v tom, že jejich prostřednictvím lze vysvětlit velké množství slov a frází, ale je-li s nimi vhodně pracováno, samy vybízejí k produkci dalšího množství výrazů. Čím realističtější jsou obrázky a jiné pomůcky, tím lépe.

Opakování v textu či mluvě je dalším principem, který dítěti-cizinci při učení pomáhá a zdaleka nejen jemu. Máme-li na základě opakovacího prvku možnost předpovědět, jaká slova či věty budou následovat, pomáhá nám to porozumět a aktivně pracovat s textem či projevem. Opakování tak pomáhá překonat nejistotu a nedůvěru.

Při práci s materiálem je také vhodné se přesvědčit, že neobsahuje nežádoucí předsudky či zmínky, které jsou v rozporu s rovnocenným postavením dítěte-cizince ve třídě (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 69).

Vybereme-li si na základě výše uvedených doporučení učební materiál pro třídu, může se stát, že pro dítě-cizince jej budeme muset určitým způsobem upravit. Jak tedy postupovat?

I. 9. 6.1. Postup učitele při práci s materiály

Součástí práce učitele, který má ve své třídě dítě-cizince, by mělo být několik následujících technik (Riddlemoser, 1987, s. 2).

- Individualizace materiálů
- Adaptace čili úprava materiálů
- Modifikace neboli úprava práce žáka ve třídě

Individualizací rozumíme úpravu zadání pro dítě, které je schopno porozumět našemu pokynu, ale úroveň jeho jazykových schopností není ještě dost vysoká na splnění úkolu. V takovém případě můžeme uvažovat o částečné úpravě činnosti dítěte. Například namísto slovního popisu předmětu písemnou formou můžeme dítěti navrhnout, aby požadované slovo či frázi nakreslilo. V některých předmětech (prvouka přírodověda) je tento postup obzvlášť vhodný a lze ho kombinovat s rozvíjením písemného vyjadřování - dítě může nakreslit zkoumaný předmět a v jednoduchých heslech ho popsat. Při takové činnosti je možné využívat slovníky a další materiály

Adaptací máme na mysli úpravu materiálů pro dítě, jehož schopnosti komunikovat v češtině jsou zatím limitované, ale nemá potíže se zvládnutím látky v jiném školním předmětu. Pokud bychom využili například neupravený pracovní list z matematiky, mohlo by se stát, že jen kvůli nedostatečnému porozumění textu na pracovním listu si dítě se zadáním neporadí, přestože v jeho mateřštině by mu splnění úkolu nedělalo naprosto žádné potíže. Snažme se vyjádřit v takovém případě nejdůležitější části zadání jednoduše a jasně; jazykovým instrukcím není možné se zcela vyhnout a ani by to nemělo být naším cílem, musíme přeci znalosti jazyka u dítěte rozvíjet. Nedovolme však, aby jeho omezené porozumění češtině způsobovalo neúspěch v ostatních oblastech. V případě, že chystáme pro třídu činnost, která je zcela zjevně nad síly dítěte-cizince, zamysleme se nad využitím například paměťových aktivit typu „zapamatuj si předměty na obrázku a najdi, jak se jmenují“, „nauč se básničku“, nebo nad činnostmi, jako je spojování slov s definicemi či obrázků se slovy.

Modifikace je výběr vhodných materiálů a témat, která dítěti-cizinci umožňují rozvíjet jeho znalosti, schopnosti a dovednosti v souvislosti s dosaženou úrovní komunikace v češtině. Zejména vstoupí-li takový žák do třídy, která již umí číst, je

vhodné dát dítěti k dispozici například pro hodiny čtení jednodušší texty, se kterými ale musí pracovat právě tak, jako ostatní žáci ve třídě, pokud možno i ve stejnou dobu. Při vyučování nezapomínejme ani na využívání konkrétních objektů, které nám umožňují rychleji a efektivněji seznámit dítě-cizince s novým prostředím. Zároveň se jedná o princip vhodný i pro ostatní žáky ve třídě a v neposlední řadě máme možnost realizovat mezipředmětové vztahy školního kurikula. Aktivita, jako je práce s kalendářem či placení v obchodě (matematika), měření vlastního těla či předmětů ve třídě (tělocvik, přírodověda, matematika), vypracování nákupního seznamu či příprava jídla podle receptu jsou činnosti, které umožňují setkání s reálným prostředím kolem nás a rozvíjejí praktické dovednosti dětí.

Při interakci s materiály, ať už autentickými či jakýmkoliv způsobem upravenými, by stranou neměla zůstat práce s překladovými či výkladovými slovníky, které by měly být nedílnou součástí vybavení ve třídě. V případě, že to není z finančních důvodů školy možné, požádejme rodiče, aby dítě nosilo do školy svůj vlastní slovník, a to i v případě, že samo neumí číst (Riddlemoser, 1987, s. 2).

Předchozí text poskytl základní informace o stádiích osvojování si druhého jazyka, o práci s obsahem vzdělávání a o úpravách materiálů. Následující kapitola se zabývá vhodnými strategiemi pro práci se žáky-cizinci ve třídě.

I. 9. 7. Doporučené strategie pro práci ve třídách

Níže uvedené doporučené strategie pro práci s žáky-cizinci jsou podle Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics zároveň i vhodnými formami práce s ostatními dětmi ve třídách (2003, s. 24). Jedná se o celostní vnímání, kooperativní způsob učení, práci s deníky, hraní her a předčítání dětem ve třídě. Uvedené strategie jsou vhodné jak pro osvojování si druhého jazyka, tak pro práci s učivem, a přispívají tím k principu výše popsané neoddělitelnosti učiva a druhého jazyka.

I. 9.7.1. Celostní vnímání

Tato strategie umožňuje zásadním způsobem zvýšit množství informací, které je dítě schopno postihnout. Spojením chápání a vnímání s vystupováním ve třídě dochází k vybudování sebevědomí a upevňování znalostí dětí v kolektivu. Tuto strategii lze velmi úspěšně uplatnit například při seznamování s neznámým textem povídky či pohádky nebo jiného literárního útvaru.

Úkolem učitele je v souvislosti s tématem textu nastínit vhodnou situaci, ve které musí děti postupovat podle daných instrukcí a pokynů, přičemž předvádějí a „hrají“ danou situaci. Může se jednat o činnosti, jako je nakupování, vaření večere či cesta do školy. Obdobně je možné postupovat při předvádění situací ze života doma či ve škole, tentokrát však beze slov.

Jinou variantou je skupinová realizace pokynů, které dává učitel. Současně je skupinka uskutečňuje.

Poté lze přistoupit ke čtení samotného textu. Podle úrovně znalostí a dovedností jednotlivých žáků ve třídě můžeme volit strategie hromadného čtení, čtení ve dvojicích či případného opakování obtížných částí textu. Na závěr je možné zařadit čtení v rolích, eventuálně reprodukci textu z paměti, kterou lze v ideálním případě opět doplnit předváděním role (Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics, 2003, s. 24).

I. 9. 7. 2. Kooperativní učení

Žáci mají v rámci kooperativního učení možnost pozorovat učební strategie a postupy svých spolužáků, mohou slovně komunikovat tváří v tvář se svými spolužáky a rozvíjet tak kromě jazyka i sociální kontakty a dovednosti. Je-li vhodně stanoven společný cíl, vzniká též pozitivní vzájemná závislost členů skupiny. Propojené činnosti umožňují uspět buď všem členům skupiny, nebo žádnému. Společně s výše uvedenou interakcí tváří v tvář a využívání interpersonálních a skupinových dovedností se jedná o jeden ze základních znaků kooperativního učení (Vališová, Kasíková, 2007, s. 184).

Jak uvádí Haslam, Wilkin a Kellet, je kooperativní učení vhodné z důvodu jazykového vývoje i práce s učivem. Stranou by neměla zůstat ani motivační role

kooperace mezi dětmi (2007, s. 79). Podle Dórnyeiho kooperace podporuje soudržnost a očekávání úspěchu, protože děti jsou si vědomy skutečnosti, že kromě sebe samotných mohou spoléhat i na své spolužáky. Dornyei dále uvádí, že „*Pokud děti pracují společně, mají tendence se mít rádi bez ohledu na etnické, kulturní, třídní či dovednostní rozdíly. Je to způsobeno právě závislostí jednoho dítěte na druhém a společným cílem, který posiluje pocit solidarity a podpory.*“ (Dornyei, 2001, s. 100, přel. HŠ)

Podle McGroartyho (1993, in Gibbons, 2002, s. 17) je strategie kooperativního učení pro žáky-cizince přínosná hned ze tří důvodů:

V první řadě mají žáci možnost naslouchat více osobám. Jazyk, se kterým přicházejí do kontaktu, je tedy rozmanitý. Rovněž je na ně směřováno větší množství jazyka než za jiných okolností, se kterými se ve škole setkávají.

Žáci sami navíc vstupují do interakce s ostatními a v nepřítomnosti učitele navíc pocítují větší odpovědnost za to, co říkají a jak jednájí.

Třetím důvodem je skutečnost, že žáci-cizinci mají možnost slyšet jazyk v kontextu. Jazyk nemá roli systému, který dítě studuje, ale je nástrojem k dosažení konkrétního cíle

Podstatné je i to, že žáci, kteří se při používání češtiny necítí jistí, často upřednostňují práci se skupinou vrstevníků před výstupem před celou třídou (Gibbons, 2002, s. 18; Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 79).

Mezi techniky vhodné pro kooperativní učení patří podle Haslam, Wilkin a Kellet (2007, s. 80-81) například:

- Sněhová koule: v rámci této techniky se žák podělí o svou informaci se spolužákem, poté s další dvojicí, s větší skupinou a tak dále. Je možné pracovat s informacemi od učitele nebo s něčím, co žáci musí sami nejprve zjistit. Podstatou techniky je opakování, růst jistoty a sdílení informací.
- Trojice naslouchá: tři žáci sedí společně, přičemž žák A vypráví povídku, dělí se o svou informaci či vysvětluje svůj názor. Žák B má za úkol poslouchat, žádat o ujasnění či detaily a všeobecně se snažit spolupracovat se žákem A a získat od něj co nejpresnější verzi jeho povídky či informace. Žák C nemluví, jen připravuje shrnutí toho, co bylo řečeno a to posléze zadaným způsobem prezentuje. Jedná se o vhodnou aktivitu pro žáky, kteří jsou velmi dominantními mluvčími. Techniku je dobré užívat častěji, aby si žáci vyzkoušeli všechny tři

role. Pomáhá ujasnit si skutečnost, že poslech může být i aktivní činností, zdaleka ne jen pasivním stavem.

- Skládanka: žáci začínají v jedné skupině, a poté jsou nasměrováni k jiné, v rámci níž splní úkol nebo získají informaci. Vrací se k původní skupině, kde dají svá zjištění dohromady, aby se jim podařilo splnit zásadní úlohu. Výsledný produkt může zahrnovat nějaký výstup.
- Vyslanci: pracovní skupina vysílá jednoho člena, aby vyhledal informace, ať už zvolíme knihovnu či počítač, dospělou osobu či jinou skupinu. Vyslanci mají v podstatě za úkol vybrat nejdůležitější informace a slovně je vyjádřit. Aktivita je vhodná zejména pro žáky na úrovni 5 a výše.
- Duha: jedná se o techniku vhodnou k zajištění toho, že žáci pracují se všemi spolužáky ve třídě, nejen se svými přáteli. Každý žák má přidělenou barvu a učitel vyhlásí, že barvy budou spolupracovat v různých kombinacích na splnění různých úkolů (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 80-81).

Je-li kooperativní učení a vyučování užíváno pro práci se žáky-cizinci, je důležité vzít v úvahu následující pravidla a kritéria.

- Děti potřebují jasné a srozumitelné instrukce. Opatrnost je nutná zejména v případě postupu, který se skládá z několika kroků. Vhodné je po vysvětlení požádat jedno z dětí, aby znovu všem řeklo, v čem úkol spočívá, či vybrat několik dětí, z nichž každé zopakuje jeden z kroků, které jsou současně zapisovány na tabuli. Rovněž instrukce napsané na kartách, které mají děti k dispozici, mohou pomoci při plnění zadání.

Zadávání úkolů je vhodné věnovat velkou pozornost mimo jiné i proto, že pro některé žáky může být zadání mnohem náročnější než úloha samotná (Gibbons, 2002, s. 21).

- Ke splnění úkolu je zapotřebí hovořit (Gibbons, 2002, s. 22). Každá skupinová práce či kooperativní učení by měla nejen podporovat, ale přímo vyžadovat, aby mezi sebou členové skupiny hovořili. Pokud dítě dostane za úkol mluvit o obrázku, nemá k tomu skutečný důvod. Právě proto je již zmíněná pozitivní vzájemná závislost vhodným prvkem při práci se žáky. Úlohy respektující tento princip postrádají informaci, kterou má dítě zjistit například od spolužáka ze

stejně či jiné skupiny. Jediným způsobem, jak dosáhnout cíle, je tedy informace sdílet; předat je druhé osobě.

Práce má jasný výsledek (Gibbons, 2002, s. 24). Vhodné je, aby každá činnost skupinové či kooperativní práce přinesla vyřešení problému, sdílení informace či jiný zřetelný výsledek. Žákům by mělo být od počátku činnosti jasné, jaký výsledek se od nich očekává. Například pokud mají za úkol najít rozdíly ve dvou obrázcích, je vhodné, aby dopředu věděli počet oněch rozdílů.

Stanovený cíl po kognitivní stránce žákům odpovídá (Gibbons, 2002, s.25). Je ideální, pokud kognitivní úroveň zadání odpovídá věku žáků. U žáků-cizinců však něco takového není vždy možné. V každém případě je žádoucí, aby úloha byla přiměřeně náročná po kognitivní stránce, současně s relativně nízkou obtížností po stránce jazykové. U začátečníků je možné ve zvýšené míře využívat matematických a jiných aktivit, které na jazykových dovednostech nejsou do takové míry přímo závislé.

Umožnit dítěti zažít úspěch a účastnit se maximálního množství činností, které se ve třídě dějí, by mělo být klíčové.

Úloha souvisí s probíranou látkou. Dodržování tohoto pravidla vede mimo jiné i k možnosti neustále si po jazykové stránce oživovat výrazy a jiné jazykové prvky, které s tématem souvisí (Gibbons, 2002, s. 25).

Činnosti se účastní všichni členové skupiny. V některých variantách skupin se v opačném případě nepodaří splnit zadání. Rovněž dokud se žáci učí pracovat ve skupině, je vhodné, aby měl každý přiměřenou roli. Může se jednat o někoho, kdo měří čas, o žáka, který zapisuje, o osobu, která bude třídě sdělovat, k čemu skupina dospěla, o žáka sledujícího, zda se skupina neuchyluje od zadaného tématu a podobně. Zmíněná strategie posiluje žakovu zodpovědnost za všechny ostatní, a navíc zajišťuje efektivní fungování skupiny (Gibbons, 2002, s. 26).

Žáci mají na splnění úkolu dostatek času (Gibbons, 2002, s. 26). Také tomuto pravidlu je vhodné věnovat pozornost - je-li času příliš mnoho, je pravděpodobné, že ho děti promarní, je-li ho málo, nebudou schopné proniknout do dostatečné hloubky činnosti, kterou vykonávají. Lze také předpokládat, že žáci-cizinci budou potřebovat k plnění úlohy více času vzhledem k delší práci s instrukcemi a ostatním textem.

- Žáci jsou seznámeni s pravidly práce ve skupině. Ještě vhodnější však je, pokud se žáci podílejí na jejich sestavování a učitel k jejich návrhům přihlíží. Před zahájením práce ve skupině učitel může:
 - zorganizovat diskusi, ve které se děti vyjadřují k tomu, jak si představují dobrého posluchače a dobrého mluvčího. To dává učiteli možnost do jisté míry ovlivnit chování při práci ve skupině.
 - poskytnout žákům seznam bodů, které musí úspěšná skupina splnit. Tento seznam by měl obsahovat i pravidla, jak si mají navzájem naslouchat a jak se dělit o práci.
 - dát jasně najevo, že úkol je splněn pouze v tom případě, že všichni členové skupiny mají jasno v materiálech, které získali, případně pokud každý člen skupiny splnil zadání.
 - připravit seznam rolí a činností, které s prací souvisí (včetně přípravy pomůcek či úklidu).
 - připravit všechny potřebné materiály pro každou skupinu dopředu. Práce se tak urychlí a pohyb po třídě omezí.
 - vyzkoušet se třídou malý příklad kooperativní činnosti v praxi. Následně poskytnout všem zpětnou vazbu týkající se dovedností spolupracovat.
 - dát najevo, že časové limity jsou pevně dané a neměnné.
 - pohovořit s dětmi o tom, jak postupovat, aby se každý člen skupiny cítil natolik dobře, že by se nebál sdělit svůj názor či myšlenku (Haslam, Wilkin a Kellet, 2007, s. 80).

Jedním ze základních pravidel by rovněž měla být práce v tichosti. Je vhodné vést děti k tomu, aby diskutovaly potichu, abychom se vyhnuli situaci, kdy každá zúčastněná osoba zvedá hlas jen proto, aby překřičela ostatní. Nezapomínejme, že pro žáky-cizince je práce v hlučném prostředí mnohem náročnější než v tichosti nebo v přiměřeném šumu (Gibbons, 2002, s. 28-29).

Připravuje-li učitel činnost pro kooperativní vyučování, je tedy na místě zvážit, zda za účelem splnění zadání budou spolu muset děti hovořit, zda činnost souvisí s probíranou látkou, zda podporuje děti k přemýšlení a zda budou všechny děti začleněny do plnění úkolu (Gibbons, 2002, s. 34).

Pokusme se vytvořit ve třídě atmosféru, kde mají děti možnost učit se jedno od druhého se stejnou samozřejmostí jako od učitele. I v případě, kdy jazyková bariéra brání žákovi-cizinci v aktivnějším zapojení se do práce, je možné vymyslet mu takovou

roli, která by umožňovala účast. Samostatná práce skupiny dětí je důležitým principem kooperativního učení a zároveň dává učiteli možnost se v nutných případech věnovat skupinám nebo jednotlivcům, kteří potřebují pomoc. Tato skutečnost je jedním ze základních důvodů, proč lze kooperativní učení doporučit pro práci s žáky-cizinci (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 142).

I. 9. 7. 3. Deník

Jedná se o psanou konverzaci, kterou vede učitel s dítětem prostřednictvím jakéhosi deníku (Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics, 2003, s. 32). Dítě si samo volí, kolik textu napíše, přičemž učitel by se měl snažit na texty dítěte pravidelně reagovat opět formou písemného vzkazu do deníku. Může se zeptat na podrobnosti popisované situace či přidat poznámku nebo návrh.

Psát deník mohou děti buď v určený čas ve třídě či ve svém volném čase podle dohody.

Tato činnost umožňuje dětem komunikovat s učitelem na čistě soukromé, osobní úrovni, bez strachu z chyby. Zcela přirozeně se v deníku mísí čtení s psaním a zároveň se rozvíjí schopnosti dítěte se vyjadřovat. Žákům psaní deníku umožňuje vést autentickou konverzaci s učitelem a rovněž je nutí k tomu, aby našli způsob, jak se vyjádřit. V neposlední řadě dává příležitost si uvědomit, že psaná forma češtiny může sloužit osobnímu účelům (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 144).

Je zcela na učiteli samotném, jakým způsobem psaní deníku zahájí. Menší děti mohou začít kreslením obrázků a případným krátkým textem, starším můžeme pomoci krátkým motivačním vstupem.

Ujistíme děti, že deník slouží pouze ke komunikaci mezi nimi a učitelem. Mohou psát na libovolné téma a nebudou za to známkovány ani jinak hodnoceny.

Jak už bylo řečeno výše, učitel by se měl snažit na texty dětí pravidelně reagovat. Je proto z časových důvodů lepší, když děti píší maximálně jednou až dvakrát týdně a učitel je tak schopen reagovat na každý text, než nutit děti ke každodennímu psaní. U mladších dětí či žáků-cizinců je vhodné, když učitel současně se zapisováním svého textu zřetelně dítěti předčítá text, který píše.

Vzhledem ke skutečnosti, že dítě a učitel vstupují v rámci této strategie ve velice osobní styk, Hudelson nedoporučuje text psaný dítětem opravovat. Význam psaní deníku se tím podle ní nijak nesníží: „*Žáci vidí a čtou standardní psanou angličtinu (v našem případě češtinu) v podobě reakcí učitele na text.*“, uvádí (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 144, přel. HŠ).

I. 9. 7. 4. Hraní her

Pomocí her můžeme příjemným a přínosným způsobem napomáhat zlepšení jazykových znalostí a dovedností dětí ve třídě. Pro žáky na 1. stupni základní školy jsou příhodné opakovací hry typu „Kuba řekl“. Obzvlášť vhodné jsou hry postavené na principu zapamatování si řady slov či práce s částmi slova. Procvičujeme tím paměť a rozvíjíme dětskou slovní zásobu, což je v případě žáků-cizinců velmi přínosné.

Mezi další doporučené aktivity patří popis obrázků, hledání rozdílů, Kimova či Setonova hra, hádání vybraného zvířete, věci, předmětu či rostliny či luštění křížovky ve dvojici, kdy každý žák má k dispozici jen polovinu výrazů. Vhodné hry najdeme v publikaci Gibbons (1993) *Learning to Learn in a Second Language*.

I. 9. 7. 5. Předčítání ve třídě

Z příkladu učitele či rodičů se děti učí, jak zacházet s knihou, přejímají jejich návyky a vztah k literatuře. Pokud učitel co možná nejčastěji žákům ve třídě předčítá, žáci se učí napodobovat jeho vztah ke čtení a literatuře, a co víc, později si vybavují příjemné chvíle strávené čtením ve škole, když se sami učí číst pro potěšení (Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics, 2003, s. 44).

Snažme se proto, aby okamžiky, kdy dětem předčítáme, byly příjemné a aby na ně všichni zúčastnění rádi vzpomínali. Můžeme požádat případné návštěvníky třídy, aby něco žákům přečetli, žáci se tak seznamují s různými způsoby reprodukce textu.

Pokud pracujeme s knihou či časopisem s obrázky, umožňeme všem žákům, aby si je mohli prohlédnout. Zejména pro žáky-cizince má tento bod velký význam.

Je-li to proveditelné, vybírejme text tak, aby i podle ilustrací bylo možné si základní dějovou osnovu domyslet.

Pokusme se vždy dětem objasnit, proč jsme si vybrali právě tento text.

Nezapomínejme číst jasně, srozumitelně a přiměřenou rychlostí, aby nás všichni žáci byli schopni vnímat.

Předčítání je důležité a přínosné pro každé dítě ve třídě, ale obzvlášť vhodné je pro žáky-cizince, z nichž někteří mají jen velmi malé či dokonce žádné zkušenosti s literaturou v českém jazyce. Rozvíjíme opět jak schopnost dítěte naslouchat a vnímat text, tak i jeho slovní zásobu a porozumění. V neposlední řadě učíme žáky zažívat potěšení z četby.

Stejně jako děti, jejichž mateřštinou je čeština, i žáci-cizinci potřebují, aby jim jiný dobrý čtenář každodenně předčítal. Je vhodné volit různé druhy žánrů - umožňuje to dětem zažívat a objevovat bohatost a nuance českého jazyka a zároveň se i učit, že literatura může být jedním ze způsobů, jak porozumět světu a vztahům v něm (Peterson, Eees, 1990, s. 39).

Pro účely předčítání dětem vybírejme dětské autory, kteří dokáží dobře zobrazit lidskou zkušenost, aniž by zásadním způsobem dávali najevo, o které etnické či kulturní skupině píší. Snažme se nalézt rovněž knihy, které se vyjadřují k problematice multikulturality. Nevyhýbejme se literatuře, která je typická pro různé národy, a zaměřme se zejména na národ, ze kterého žák-cizinec pochází - ať už se jedná o popis tradic, či povídky (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 146).

Snažme se pracovat s texty, které je možné domýšlet či předvídat. Jedná se o princip, který zejména u čtenářů-začátečnicků a žáků-cizinců pomáhá vypěstovat si dovednost předjímat, co se bude dít dál, a zvyšovat tak čtenářské dovednosti. Je-li text pro děti zároveň přitažlivý, dokáží žáci porozumět významu velmi dobře a již jejich první setkání se čtením českého textu mohou být úspěšná (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 144). Využívat lze ilustrace, podle kterých necháme děti vymýšlet, co se bude v textu odehrávat. Po prvním či druhém přečtení může učitel ukazovat na slova, která právě čte, a vést děti k tomu, aby vybrané výrazy četly spolu s ním. Dostaneme-li se k části textu, která je dobře předvídatelná, požádejme děti, aby doplnily, co bude následovat. Podněcujme je k tomu, aby se snažily o vymyšlení co největšího počtu výrazů, které by v daném případě do textu zapadaly. Možné je rovněž vymazat slovo s tím, že v textu zbude jen jeho první písmeno.

Velmi důležité je vést žáky k tomu, aby v případě, že neznají slovo použité v textu, četli dál a pokusili se o domyšlení si významu neznámého výrazu na základě kontextu (Hudelson, in Genesee, 1994, s. 145).

II. CAST EMPIRICKÁ

VÝZKUM A JEHO VYHODNOCENÍ

II. 1. UVEDENÍ DO VÝZKUMU

V empirické části své diplomové práce jsem se zabývala výzkumem ve vybrané třídě pražské základní školy.

Podnětem pro zaměření výzkumu byl text již zmíněné kapitoly 8.2. *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* ve spojení s článkem z 26.8.2006, nalezeným na webových stránkách *Hezky česky*. Ten se vyjadřuje k tématu komunikačního aspektu a tvorby specifického programu pro žáky-cizince při jejich začleňování do běžných tříd. Článek dále říká, že: „*Pro pedagogy je ale obtížné zajistit tvorbu specifického programu pro výše popsané skupiny žáků, pokud nedisponují specifickými poznatky pro výuku cizinců (žáků se specifickými potřebami v oblasti komunikační kompetence), jako jsou elementarizace učiva a jeho podání s přiměřeně omezenou slovní zásobou, správné posuzování závažnosti chyb v psané a mluvené řeči, povědomí o sociokulturním zázemí žáků-cizinců, zásady práce s rodiči - cizinci apod.*” Důsledkem takového stavu mohou být podle článku následné problémy s výukou cizinců, vedoucí ke znesnadnění samotného vzdělávacího procesu či k negativním sociálním jevům, jako je diskriminace dětí-cizinců ve třídě. Článek zároveň varuje i před předčasným ukončením školní docházky dětí-cizinců nebo jejich sociálním vyloučením z kolektivu třídy či školy (*Hezky česky*, <http://soze.cz/hezkyclesky/view.php?cislocclanku=2006082601>).

Kapitola 8.2. *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* stanoví, že za účelem úspěšného vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním - tj. i žáků-cizinců - je nutné zabezpečit mimo jiné individuální nebo skupinovou péči a zároveň odpovídající metody a formy práce (RVP ZV, s. 110).

Právě na zkoumání metod a forem práce učitelů na prvním stupni základních škol při práci se žáky-cizinci byl celý výzkum zaměřen. Pozornost byla rovněž věnována

spolupráci školy a rodiny a celkovému zachování respektu kultur a jazyků zemí, ze kterých žáci-cizinci pocházejí.

Předmětem výzkumu se staly metody a formy práce učitelů na prvním stupni základních škol v České republice při práci se žáky-cizinci. Další zkoumanou oblastí byla otázka zachování respektu kultur a jazyků zemí původu žáků-cizinců a rovněž i spolupráce školy a rodiny. Obecné cíle výzkumu lze tedy stanovit následovně:

- Zjistit, jaké metody a formy při práci se žáky-cizinci učitelé využívají.
Zjistit, zda využívají alespoň některé z doporučených metod a zda volí při práci s dětmi-cizinci metody odlišné než při práci s ostatními dětmi ve třídě.
- Zjistit úroveň spolupráce školy a rodiny.
- Zjistit, zda je respektována kultura a jazyk země původu dětí-cizinců.

Pro účely výzkumu byly vybrány dvě metody, a sice dotazník pro učitele a pozorování.

Následující kapitoly se podrobně zabývají jednotlivými metodami výzkumu včetně konkrétních cílů, které jsem při jejich použití sledovala.

II. 2. POZOROVÁNÍ

První částí výzkumu, zaměřeného zejména na metody a formy práce učitele na prvním stupni základních škol v České republice se žáky-cizinci, se stalo pozorování. Jeho předmětem byl učitel při práci s dětmi. V rámci pozorování jsem se zaměřila rovněž na otázku respektu kultury a mateřštiny žáků-cizinců.

Z důvodu reliability jsem se rozhodla zahájit výzkum právě přímým pozorováním práce učitelky s dětmi-cizinci. Až po skončení pozorování jsem distribuovala dotazník, v jehož rámci učitelka zodpovídala obdobné položky, které byly předmětem mého pozorování.

Pozorování samotné probíhalo po dobu dvou týdnů v rámci souvislé učitelské praxe, kdy jsem měla možnost sledovat průběh práce celé třídy i interakci učitelky se žáky-cizinci. Důležitou skutečností bylo, že se jedná o první třídu základní školy, což může mít vliv na používané metody a formy práce.

Cílem pozorování bylo ověřit reliabilitu dotazníku a potvrdit či vyvrátit informace z něj vyplývající. Pozorování tedy sloužilo jako doplňková metoda zaměřená zejména na ověření dotazníku. Stejně jako u dotazníku byly terčem pozorování metody a formy práce učitele se žáky-cizinci ve třídě. Na základě pozorování jsem se rovněž pokusila si učinit představu o tom, zda učitelka respektuje mateřský jazyk a kulturu dětí-cizinců.

Za účelem pozorování byl vytvořen ve shodě s plánovaným dotazníkem pozorovací arch, do kterého byly v průběhu učitelské praxe dělány záznamy. Připojena byla i položka, která může v případě hromadnějšího výzkumu být součástí dotazníku, ale za stávající situace nebylo nutněji do něj zařazovat. Jednalo se o položku číslo 13., dotazující se na přítomnost asistenta ve třídě. Pozorovací arch a jeho vyplněná podoba jsou součástí příloh diplomové práce.

Vyhodnocení pozorování je součástí stejné kapitoly, jako vyhodnocení dotazníku, a to z toho důvodu, že výsledky dotazníku i pozorování je tak možno lépe porovnávat. V případě, že se zásadněji liší znění položky v dotazníku a pozorovacím archu, jsou uvedené obě varianty zadání. (Ve většině případů se zadání položky odlišují jen první a třetí osobou jednotného čísla, tedy v případě dotazníku je položka formulována například způsobem „*Cizinci ve třídě se věnují...*“ a v případě pozorování způsobem

„*Cizinci ve třídě se učitelka věnuje...*“. V takových případech jsem při vyhodnocování nepovažovala za nutné přesně položky odlišovat.)

II. 3. DOTAZNÍK

II. 3.1. Metodologický úvod

Pro diplomovou práci jsem zvolila coby klíčovou metodu výzkumu dotazník pro učitele. Podoba, ve které je přiložen, sloužila jako vzorek pro předvýzkum, jehož účelem bylo zjistit, zdaje vhodně sestaven a zda jej lze využít při případném pozdějším výzkumu v dalších třídách a školách. Výhodou dotazníku je také snadná administrace a následná možná kvantifikace získaných údajů.

Dotazníku předcházelo ve vybrané třídě z důvodů reliability vlastní pozorování učitelky při práci s dětmi a po administraci dotazníku učitelka některé z položek slovně doplnila.

Stejně tak lze postupovat při výzkumu v budoucnu.

II. 3. 2. Obecné cíle zkoumání pomocí dotazníku pro učitele

Hlavním cílem výzkumu pomocí dotazníku pro učitele bylo zjistit, jaké metody a formy při práci se žáky-cizinci ve třídách učitel používá. Záměrem bylo dozvědět se, zda učitelka volí pro práci s těmito dětmi jiné postupy než pro práci s ostatními žáky ve třídě, či nikoliv a zda využívá alespoň některé z metod doporučených v teoretické části diplomové práce. Zjišťovala jsem rovněž, zda učitelka ve spolupráci se školou volí nějakou formu individuálního vzdělávacího programu.

Důvodem byla hypotéza, že učitelé na základních školách v České republice při práci se žáky-cizinci nevyužívají doporučených metod a forem práce, a to zejména proto, že mají velmi málo odborných informací o tom, jaké metody a formy práce jsou pro děti-cizince ve třídách vhodné.

Další část dotazníku byla věnována otázce spolupráce školy a rodiny a rovněž i problematice respektování kultur a jazyka země původu dětí-cizinců. Obojí vyplynulo ze snahy zjistit, zda učitelka jedná v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a zda dítěti poskytuje dostatek informací, které mu umožňují

vybírat si z nich prvky pro vybudování vlastní identity tak, jak to kapitola 8.2. RVP ZV stanoví (RVP ZV, s. 110).

II. 3. 3. Koncepce a obsah dotazníku

Dotazník je rozdělen do několika částí. V jeho úvodu lze nalézt stručný přehled o škole, datu, třídě, celkovém počtu žáků ve třídě a celkovém počtu žáků-cizinců ve třídě.

Ze souhrnného počtu čtrnácti položek jedna obsahuje tabulku, která se týká mateřského jazyka žáků-cizinců, věku dětí, úrovně, jíž dítě dosahuje v českém jazyce, a dalších informací o konkrétních žácích-cizincích ve třídě. Tabulka samotná se skládá z osmi různých položek. V dalších částech má učitel za úkol zvolit výrok, se kterým se nejvíce ztotožňuje a který tedy nejlépe koresponduje s jejich názory a postoji. Výroky se týkají způsobu práce s dětmi-cizinci ve třídě, metod komunikace, otázky spolupráce rodiny a školy či problematiky respektování kultury a jazyka země původu.

V rámci poslední položky učitel vypisuje případné jazykové jevy, s jejichž osvojením mají žáci-cizinci potíže. S výjimkou tabulky se jedná se o jedinou položku, která nenabízí možnost výběru z poskytnutých variant.

V případě tří položek má učitel možnost doplnit další metody a formy práce, které s dětmi-cizinci využívá a které v dotazníku nejsou výslovně uvedeny. U jedné položky byla vzata v úvahu skutečnost, že učitel nemusí vědět, co přesně uvedená forma práce znamená. Do dotazníku je možné zařadit i položku, dotazující se na přítomnost asistenta ve třídě s tím, že v případě tohoto konkrétního výzkumu byla položka předmětem přímého pozorování. Pokud by byl dotazník využit pro hromadnější výzkum v budoucnosti, aniž by byl doplněn ve všech případech pozorováním, bylo by vhodné do něj tuto položku začlenit.

Pro tento výzkum se mi vzhledem k jeho cílům zdálo vhodnější pro většinu položek zvolit variantu výběru z nabídnutých možností, protože zpracovat a vyhodnotit dotazníky, kde by učitelé měli možnost přesně rozepsat a přiblížit své názory, postoje a dojmy, by bylo velice obtížné. Rovněž časová náročnost vyplnění takového dotazníku respondenty by byla nepoměrně větší než ve zvoleném případě.

Snažila jsem se, aby nabídnuté odpovědi postihovaly celou škálu názorů, od výrazně negativních přes neutrální až po pozitivní.

Dotazník byl zadán paní učitelce ve vybrané třídě prvního stupně základní školy a takto posloužil jako ověřovací vzorek kvality dotazníku. V případě dalšího výzkumu by bylo vhodné jej distribuovat mezi větší množství učitelů, kteří mají ve své třídě dítě-cizince. Domnívám se, že za takových okolností by bylo žádoucí zvolit základní školy na různých částech území České republiky, neboť výzkum a práce samotná se týká celé oblasti ČR.

Při distribuování dotazníku mezi větší množství učitelů je nutné připojit i úvodní představení dotazníku, které bude obsahovat krátké seznámení s jeho povahou, zaměřením i důvodem jeho distribuce, a prosbu o jeho vyplnění. Uveden by měl být i odhad, jak dlouhou dobu učitelé vyplňováním dotazníku stráví.

V přílohách diplomové práce je k dispozici učitelkou vyplněná originální verze dotazníku a samotný formulář v podobě, v jaké byl učitelce předložen.

V rámci následující kapitoly se blíže zaměříme na dílčí cíle jednotlivých položek, jejich vyhodnocení a další souvislosti, které vyplynuly z pozorování. Připojen je rovněž komentář ke stávající podobě jednotlivých položek, jehož lze využít při sestavování nové podoby dotazníku. Vzhledem k tomu, že pozorování sloužilo jako doplňková, ověřovací metoda dotazníku, je vyhodnocení obou uplatněných metod spojeno do jedné kapitoly. Pokud se zásadněji liší přesné zadání položky, je uvedeno znění obou variant, dotazníkové i pozorovací.

II. 4. VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU A POZOROVÁNÍ

Úvod k dotazníku a pozorování

- **Cíl:** Smyslem úvodní části dotazníku i pozorování bylo zjistit jméno školy, datum vyplňování dotazníku či uskutečňování pozorování a dále ročník, ve kterém k výzkumu dochází. Podstatné bylo také se dozvědět celkový počet žáků ve třídě a počet dětí-cizinců v ní. Jméno školy a datum slouží pro snadnější administraci dotazníku a pro lepší orientaci mezi jednotlivými vzorky, počet všech žáků ve třídě a počet žáků-cizinců ve třídě může být při práci se žáky-cizinci velmi podstatný. Stejně tak metody a formy práce mohou být výrazně ovlivněny ročníkem, ve kterém učitelka s dětmi pracuje.
- **Vyhodnocení dotazníku:** Ve třídě je dohromady 23 žáků, z toho 2 jsou žáci-cizinci, jedná se tedy přibližně o 8,7% celkového počtu žáků ve třídě. Tato třída je tedy v počtu žáků-cizinců z hlediska statistiky nadprůměrná.
- **Vyhodnocení pozorování:** Ve třídě je dohromady 23 žáků. 3 z nich odpovídají chápání dítěte-cizince tak, jak s ním pracuje tato diplomová práce. Dvě jsou děti uvedené učitelkou, třetí dítě je romský chlapec, jehož mateřštinou není čeština a který žije se svou rodinou v České republice. Podle dostupných informací na území dnešní České republiky přišli jeho prarodiče. Pro účely pozorování jsem jej tedy rovněž do skupiny žáků-cizinců zařadila. Tím se i procentuální zastoupení žáků-cizinců zvýšilo přibližně na 13% celkového počtu žáků ve třídě.
- **Návrhy:** Pro budoucí využití dotazníku navrhuji výraz *třída* nahradit termínem *ročník*, který lépe vyhovuje principu anonymity dotazníku. Pokud bude užito výrazu *třída*, mohou se učitelé uchýlit k uvedení celého jména třídy, tj. například 1 .C, což ve spojení se jménem školy zásadě anonymity odporuje. Při zadávání dotazníku učitelka položila dotaz, jakým způsobem má tuto položku vyplnit; pokud bude položka uvedena v souladu s návrhem, lze podobné dotazy omezit.

Informace o žácích

Cíl: Zjistit základní informace o dětech-cizincích, a to počty a zastoupení žáků různých národností v českých třídách; zjistit, zda jsou vůči svým spolužákům starší či mladší; zjistit úroveň, jaké dosahují v českém jazyce, v začleněnosti do kolektivu a v kulturní či hodnotové odlišnosti; dozvědět se, zda jsou hodnoceni shodně jako jejich čeští spolužáci a zdaje pro ně vypracován individuální vzdělávací program, či zda se při práci s nimi využívají jiné formy individualizace. Dalším cílem bylo rovněž sledování souvislostí mezi jednotlivými informacemi, konkrétně mezi úrovní ČJ a začleněnosti dítěte do kolektivu třídy a kulturní a hodnotovou odlišností dítěte.

Vyhodnocení dotazníku:

Mateřský jazyk dítěte: Mateřštinou obou uvedených dětí je mongolština, lze se tedy domnívat, že jejich zemí původu je Mongolská republika. Největší množství dětí-cizinců pochází podle ČSÚ z Vietnamu, Mongolsko stojí na pátém místě v pořadí (Český statistický úřad. <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf>). Zastoupení žáků-cizinců ve sledované třídě není tedy zcela typické, ale zároveň není naprosto výjimečné.

Věk dítěte: Jedno z uvedených dětí je stejně staré jako většina jeho spolužáků, jedno je o rok starší.

Úroveň ČJ: Úroveň ČJ se pohybuje v rozmezí od dobré až po nízkou, je tedy velmi rozdílná.

Začleněnost dítěte do kolektivu třídy: V obou případech je začleněnost dětí do kolektivu dobrá, v jednom případě dokonce velmi dobrá. Se začleněností do kolektivu tedy žáci-cizinci zřejmě nemají potíže.

Kulturní či hodnotová odlišnost dítěte: V jednom případě je poměrně vysoká, v druhém případě naopak téměř žádná. Dalo by se tedy říci, že toto hledisko je velmi rozdílné.

Způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi: V obou případech učitelka volí v některých oblastech stejný způsob hodnocení, v jiných odlišný. Již zde je tedy patrná jistá míra individuálního přístupu k dětem-cizincům.

Individuální vzdělávací program: Ani jedno z uvedených dětí IVP nemá, učitelka však uvedla, že v minulých letech učila dítě, pro které byl ve druhém a

třetím ročníku IVP vypracován. Toto rovněž podle mého názoru svědčí o individuálním přístupu k dítěti-cizinci.

Jiná varianta individualizace: Uveden je individuální přístup a pomoc.

Sledování souvislostí mezi jednotlivými informacemi: Při posuzování výsledků nebyla zjištěna přímá souvislost mezi úrovní ČJ a kulturní a hodnotovou orientací dítěte na jedné straně a začleněností dítěte do kolektivu třídy na straně druhé. Pro zobecnění této problematiky by bylo nutné pracovat s větším množstvím dotazníků.

- **Vyhodnocení pozorování:**

Mateřský jazyk dítěte: Výsledky pozorování se shodují s výsledky dotazníku s výjimkou informací o romském dítěti, které dotazník neposkytuje. Jeho mateřštinou je romština.

Úroveň ČJ: Úroveň češtiny je podle dotazníku i podle pozorování shodná, tedy dobrá až nízká. Výše ovládání češtiny u romského chlapce byla v případě pozorování stanovena na nízkou. Celkově se tedy rozmezí úrovně ČJ nezměnilo, ale zvýšil se počet žáků-cizinců, jejichž úroveň ČJ je spíše nižší.

Začleněnost dítěte do kolektivu třídy: V případě jednoho dítěte je jeho začleněnost dobrá, v druhém případě velmi dobrá. Pouze u romského chlapce byla úroveň začleněnosti do kolektivu třídy označena jako nízká.

Kulturní či hodnotová odlišnost dítěte: Tato odlišnost je u obou dětí průměrná, jen u romského chlapce poměrně vysoká. Výsledky uvedené v pozorovacím archu se tedy od výsledků dotazníku zásadně neliší.

Způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi: V případě jednoho dítěte nebyl patrný rozdíl v hodnocení v porovnání se spolužáky, v případě druhého ano. Očividné byly rovněž odlišnosti při hodnocení romského dítěte. Výsledky tedy nejsou zásadně odlišné od výsledků dotazníku.

Jiná varianta individualizace kromě IVP: V případě dvou dětí se přihlíží při plnění úlohy a jejím hodnocení k povaze úkolu. U třetího dítěte nebyla žádná další forma individualizace zaznamenána, jedná se ale o dítě, jehož úroveň ČJ je dobrá.

- **Návrhy:** Položka */.* *Informace o žácích* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávajících podobách. Je možné k ní přiřadit i položku 13 tak, jak je uvedeno dále.

Zakroužkujte možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete, můžete vybrat i více variant. Nabízí-li to zadání, doplňte.

2. Cizinci ve třídě se věnuji

- a) méně než ostatním žákům, protože učivo stejně nezvládá a ostatní žáci by byli znevýhodněni a byla by to pro ně ztráta času
- b) stejně jako ostatním žákům
- c) spíše více, často potřebuje pomoci z jazykových důvodů
- d) daleko více či neustále, mám pro žáka IVP

- **Cíl:** Zjistit míru individuálního přístupu k žákům-cizincům ve třídách.
- **Vyhodnocení dotazníku:** Zvolena byla možnost c), tedy větší míra věnování se žákům-cizincům v porovnání s ostatními spolužáky. Podstatnou informací je rovněž skutečnost, že dítě často potřebuje pomoc z jazykových důvodů, což souhlasí i s výsledky, vyplývajícími z položky /.. Míra individuálního přístupu k žákům-cizincům ve třídě je tedy poměrně vysoká, ale je zároveň vázaná zejména na jazykové obtíže žáka-cizince.
- **Vyhodnocení pozorování:** Z pozorovacího archu vyplývá shodný závěr v ohledu věnování se žákům-cizincům.
- **Návrhy:** V případě variant c) a d) navrhuji doplnit *než ostatním žákům*. Rovněž doporučuji položku upřesnit a uvést spíše *Dítěti-cizinci ve třídě se věnuji*.

3. Při práci se žáky-cizinci

- a) volím činnosti, které mohou vykonávat převážně sami
- b) volím jak činnosti, které mohou vykonávat sami, tak děti začleňuji do činností celé třídy
- c) nepřipravuji zvláštní činnosti či jejich varianty, žáci-cizinci pracují společně se třídou

- **Cíl:** Zjistit míru začlenění žáků-cizinců do činnosti třídy při zachování respektu jejich jazyku a kultuře země původu.
- **Vyhodnocení dotazníku:** Učitelka zvolila stanovisko b), které je ve shodě s myšlenkou začleňování dětí-cizinců do činnosti třídy, ale zároveň respektuje i skutečnost, že dítě má zvláštní potřeby, při jejichž naplňování může pracovat samostatně. Míra začlenění žáků-cizinců do činnosti třídy je tedy optimální

Vyhodnocení pozorování: Z pozorování vyplývá, že děti-cizinci jsou spíše zapojováni do činnosti celé třídy a není pro ně obvykle připravena zvláštní činnost ani jejich varianta. Míra začlenění žáků-cizinců do činnosti třídy je tedy vysoká, ale ne vždy musí vyhovovat potřebám všech dětí. Výsledky pozorování a dotazníku se v této položce tedy liší.

Návrhy: Položka 3. *Při práci se žáky-cizinci* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě.

Při práci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, používám / bych používal(a)

- a) zvláštních pomůcek (předmětů, učebnic,...), s ohledem na dítě vyrobených či získaných
- b) stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- c) zvláštních pomůcek, s ohledem na dítě vyrobených či získaných, i stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- d) žádných pomůcek, dítě mi nerozumí a byla by to ztráta času

Cíl: Zjistit iniciativu učitele ve spojení se získáváním či výrobou speciálních učebních pomůcek; zjistit, zda učitel využívá rovněž stejných pomůcek, jako při práci s ostatními dětmi.

Vyhodnocení dotazníku: Při práci s dětmi-cizinci je využíváno zvláštních pomůcek, ať už vyrobených či získaných, stejně jako stejných pomůcek, jako při práci s ostatními dětmi. Domnívám se, že se jedná o optimální variantu. Při předávání dotazníku mi bylo řečeno, že učitelka využívala v minulosti i společnosti a občanská sdružení, která se zabývají například vietnamskými dětmi a která mohou pomůcky poskytnout či poradit při jejich výrobě. Lze tedy soudit, že učitelka je v nutných případech v tomto směru iniciativní.

Vyhodnocení pozorování: Při pozorování nebylo patrné využívání zvláštních pomůcek. Žáci-cizinci měli k dispozici stejné pomůcky jako ostatní děti ve třídě. I u této položky se tedy výsledky rozcházejí.

Návrhy: Navrhuji v rámci této položky umožnit učitelům, aby připojili svůj případný popis pomůcek, které získali či vytvořili. Zároveň doporučuji odstranit dvojtečku na konci úvodní věty, aby byl zachován jednotný styl dotazníku a pozorovacího archu.

Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, využívám / bych využíval(a)

- a) vizuálních pomůcek, například karet s obrázky, modelů, předmětů samotných, videa atd.
- b) gest a neverbální komunikace
- c) hodnotících symbolů, například smajlíků, obrázků, razítek, barevných karet, zdviženého palce atd.
- d) citoslovcí pro přiblížení významu slov
- e) obrázkových slovníků
- f) výkladových a překladových slovníků
- g) synonymních výrazů
- h) zprostředkovacího jazyka, je-li to možné
- i) prostředníka ze specializované organizace, rodiče, spolužáka hovořícího stejným jazykem apod.
- j) jiných věcí či postupů, a to:

Cíl: Zjistit, jakých prostředků při práci se žáky-cizinci, jejichž úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, učitelé ve třídách využívají.

Vyhodnocení dotazníku: Označeny byly varianty a), b), c), d), g) a i), celkem tedy 6 možností z nabízených 10. Využívány jsou vizuální pomůcky, gesta a prvky neverbální komunikace, hodnotící symboly (zejména razítka), citoslovce pro přiblížení významu slov, dále synonymní výrazy a zprostředkující osoby. Co se týče jiných věcí či postupů, učitelka uvedla, že na českém trhu je mongolsko-českých slovníků velmi málo, ale že by je žáci měli mít u sebe.

Vyhodnocení pozorování: Zvoleny byly varianty a), b), c), d) a g), celkem tedy 5 možností z nabízených 10. Ve shodě s dotazníkem bylo pozorováno využívání vizuálních pomůcek, gest a prvků neverbální komunikace, hodnotících symbolů, citoslovcí pro přiblížení významu slov a synonymních výrazů. V souvislosti s využíváním citoslovcí byl zaznamenán případ, kde je význam tohoto postupu sporný - dítě neznalo výraz *pejsek*, a tak mu byl přibližován citoslovci *haf, haf*. Domnívám se, že vzhledem ke skutečnosti, že citoslovce označující zvuky vydávané zvířaty se v různých jazycích značně liší, tento postup nemusí dítěti pomoci. Je tedy třeba se při používání citoslovcí rozhodovat individuálně. Nebylo pozorováno využívání zprostředkující osoby, naopak jsem zaznamenala

v tomto směru spíše záporný přístup ze strany učitelky. Není však vyloučeno, že jedná podle konkrétní situace; již před zahájením pozorování mi bylo řečeno, že mongolské děti spolu mongolsky komunikovat nechtějí.

Návrhy: Položka 5. *Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalostí českého jazyka je limitovaná, využívám / bych využíval(a)* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě. Opět jen doporučuji odstranit dvojtečku na konci úvodní věty a v případě možností i) a j) je nahradit variantami ch) a i) za účelem zachování jednoty dotazníku a pozorovacího archu.

Hovořím-li na dítě-cizince, snažím se

- a) mluvit stejně rychle a hlasitě, jako hovořím s ostatními dětmi**
- b) mluvit hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a rozumí mi**
- c) mluvit hodně pomalu a hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a rozumí mi**
- d) mluvit zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí**

Cíl: Zjistit, jakým způsobem učitelé s dětmi-cizinci hovoří. Zjistit, nakolik je rozšířený dojem, že na cizince je vhodné hovořit pomalu a hlasitě (osobní zkušenost).

Vyhodnocení dotazníku: Zvolena byla varianta d), učitelka se tedy přiklání k názoru, že pokud hovoří na dítě-cizince, snaží se mluvit zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí. Tato varianta je ve shodě s doporučovanými postupy. Na základě tohoto dotazníku ale nelze soudit, že dojem, že na cizince je vhodné hovořit pomalu a hlasitě, je rozšířený. Není možné tak usuzovat jen z jednoho vzorku.

Vyhodnocení pozorování: Výsledky pozorování jsou naprosto ve shodě s výsledky dotazníku. Učitelka hovoří s dětmi zřetelně a jednoduše, ani tón, ani hlasitost nijak nevybočují z normy.

Návrhy: Položka 6. *Hovořím-li na dítě-cizince, snažím se* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě.

Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě

- a) nebráním, mohou ji používat, kdy uznají za vhodné
- b) bráním, snažím se je tak podporovat v užívání češtiny
- c) záleží na konkrétní situaci, ale jsem přístupný(á) oběma variantám
- d) rozhodně nebráním, naopak, podporuji je v užívání mateřštiny při práci ve třídě

Cíl: Zjistit postoj učitele k využívání mateřštiny žáky-cizinci, dozvědět se, zda je dostatečně respektována mateřština žáků-cizinců.

Vyhodnocení dotazníku: Zvoleny byly varianty a) a d), učitelka tedy uvádí, že nebrání užívání mateřštiny ve třídě a že její užívání při práci ve třídě podporuje. Zároveň ale poznamenává, že o přestávkách je vhodnější snaha mluvit česky, protože spolužáci mohou opravovat tvary a výrazy. Při předávání dotazníku učitelka rovněž zmínila, že má zkušenost se dvěma žáky se stejnou mateřštinou, které musela škola oddělit a dát každého do jiné třídy, protože česky mluvit nemuseli. Z dotazníku samotného tedy vyplývá, že mateřština žáků-cizinců je dostatečnou měrou respektována a že je jí využíváno pro práci ve třídě právě tak, jak to doporučují odborníci zmiňovaní v teoretické části práce. Postoj učitelky k této problematice se zdá být dobrý. Z ostatních poznámek však vyplývá, že se rozhoduje na základě konkrétní situace a že pro ni samotnou má užívání mateřštiny v české škole své hranice.

Vyhodnocení pozorování: Z pozorování vyplynulo, že učitelka v užívání mateřštiny spíše brání a její postoj k této otázce je spíše záporný. Za celou dobu pozorování byl zaznamenán jeden případ, kdy dítě bylo vyzváno, aby přetlumočilo svému spolužákovi český vzkaz, a to za okolností, kdy se ve třídě zjišťovalo porušení třídního řádu a bylo třeba si ujasnit situaci. Výsledky pozorování a dotazníku jsou tedy odlišné.

Návrhy: Položka 7. *Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě.

Žákovských patronátů při práci se žáky-cizinci

- a) využívám
- b) nevyžívám
- c) v některých případech ano, v jiných ne

d) nevím přesně, v čem spočívají

- **Cíl:** Zjistit, zda učitelé využívají principu žákovských patronátů ve třídě, případně zda jsou učitelé, kteří neví přesně, v čem žákovské patronáty spočívají.
- **Vyhodnocení dotazníku:** Zvolena byla varianta c), učitelka tedy uvedla, že v některých případech tohoto principu využívá, v jiných ne.
- **Vyhodnocení pozorování:** Z pozorování vyplynulo, že učitelka žákovských patronátů v dané třídě zřejmě nevyužívá.
- **Návrhy:** Doporučuji do budoucího dotazníku začlenit otázku, zda v dané třídě žákovské patronáty jsou či nikoliv. To, že se při pozorování neprojeví, nemusí nutně znamenat, že ve třídě využívány nejsou. Stejně tak pokud učitel uvede variantu c), nelze zjistit, zda v dané třídě žákovské patronáty využívány jsou či nikoliv.

9. Při práci se žáky-cizinci využívám následujících metod a forem výuky

- a) celostního vnímání
- b) skupinové práce
- c) kooperativního učení
- d) psaní deníku mezi mnou a dítětem
- e) hraní her
- f) předčítání ve třídě
- b) besedy
- c) dramatické výchovy
- ch) volného psaní
- i) dílen čtení
- j) jiných, a to:

- **Cíl:** Zjistit, zda učitelé využívají alespoň některých metod a forem výuky, které jsou uvedené v teoretické části práce. Zjistit, jaké další metody a formy výuky učitelé při práci se žáky-cizinci využívají.
- **Vyhodnocení dotazníku:** Zvoleny byly možnosti b), e) a f), tedy skupinová práce, hraní her a předčítání ve třídě. Jedná se celkem o 3 možnosti z 11 uvedených. Žádné další varianty nebyly doplněny. Učitelka však uvedla, že

velmi záleží na ročníku, ve kterém právě učí. První třída je podle ní v tomto ohledu zcela specifická.

Vyhodnocení pozorování: Z pozorování vyplynulo, že využíváno je hraní her, tedy možnost e). Žádné další uvedené metody ani formy práce nebyly zaznamenány. Ačkoliv se výsledky dotazníku a pozorování příliš neliší, vyplývá z nich, že učitelka využívá metod a forem práce, které jsou vhodné pro práci se žáky-cizinci, poměrně málo. Ať už je na vině nedostatečná informovanost učitelů o doporučených postupech, či jejich vlastní rozhodnutí, že takové metody a formy do činnosti třídy zapojovat nebudou, v každém případě není výsledek příliš uspokojivý. Na základě jednoho pozorování a jednoho dotazníku však nelze říci, že taková je situace na českých školách.

Návrhy: Položka 9. *Při práci se žáky-cizinci využívám následujících metod a forem výuky* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě. Bylo by rovněž zajímavé porovnávat metody a formy práce s ohledem na ročník, ať už sledovat různé ročníky a metody a formy práce následně mezi sebou porovnávat, či sledovat jen menší množství konkrétních tříd a provádět výzkum od prvního do pátého ročníku s důrazem na to, zda se metody a formy práce mění i v případě, že třídu vede stejný pedagog.

Při práci s dítětem-cizincem využívám metody a formy, které s ostatními dětmi nepoužívám

- a) ne, nic takového nedělám
- b) občas, jaké:
- c) poměrně často, jaké:
- d) ano, velmi často, jaké:

Cíl: Zjistit, zda učitelé využívají některých metod a forem práce výhradně při činnosti s dětmi-cizinci.

Vyhodnocení dotazníku: Zvolena byla možnost d), tedy varianta velmi častého využívání odlišných metod a forem práce. Učitelka konkrétně uvádí, že využívá individuálního vysvětlování a zadávání práce, dále umožňuje žákům-cizincům používat pomocné pomůcky, například „taháky“. Zmiňuje rovněž pomoc spolužáků. Vzhledem k povaze zadání z odpovědi vyplývá, že se jedná o metody, které s ostatními žáky ve třídě učitelka nepoužívá.

Vyhodnocení pozorování: V rámci pozorování bylo zaznamenáno, že vybraní žáci-cizinci mohou používat „tahák“. Jiné děti tuto možnost neměly.

Návrhy: Pokusila bych se ujasnit zadání položky a zdůraznit, že se jedná o metody a formy práce odlišné od těch, kterých je užíváno při práci s ostatními dětmi. Domnívám se totiž, že s jedinou výjimkou učitelka uvedla metody a formy, které praktikuje i při práci s ostatními dětmi ve třídě, což nesměřuje ke splnění zadaného cíle.

Přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě

- a) využívám velice často
- b) využívám někdy
- c) využívám zřídka
- d) nevyžívám

Cíl: Zjistit, zda učitel nějakým způsobem využívá skutečnosti, že má ve své třídě zařazené dítě-cizince, například v rámci projektů, multikulturní výchovy či běžného vyučovacího procesu.

Vyhodnocení dotazníku: Zvolena byla možnost a), přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě je využíváno velice často. Učitelka dopsala, že tak činí zejména ve vyšších ročnících.

Vyhodnocení pozorování: Z pozorování vyplynulo, že učitelka využívá přítomnosti žáka-cizince ve své třídě zřídka. Vzhledem k tomu, že v dotazníku sama uvedla, že této skutečnosti využívá často u starších dětí, nelze říci, že odpovědi se vylučují.

Návrhy: Za vhodné bych považovala dát učitelům možnost doplnit, jak konkrétně přítomnosti žáka-cizince využívají. Rovněž se domnívám, že i v tomto případě by bylo zajímavé sledovat odlišnosti v přístupu pedagogů v jednotlivých ročnících tak, jak bylo naznačeno u položky 9.

Při plánování vyučovacího procesu se jej snažím uzpůsobit potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny (dotazník)

Učitelka přizpůsobuje vzdělávací proces potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny (pozorování)

- a) nikdy
- b) výjimečně
- c) někdy ano
- d) často
- e) pokaždé

Cíl: Zjistit, zdaje v rámci vyučovacího procesu zohledňována kultura země původu žáka-cizince. Zjistit, zda se v rámci jeho plánování učitel nad touto problematikou zamýšlí.

Vyhodnocení dotazníku: Zvolena byla možnost c), učitelka se někdy o uzpůsobení vyučovacího procesu potřebám dítěte-cizince snaží. Při předávání dotazníku učitelka uvedla, že v rámci učiva jsou některá témata či oblasti, která přímo vybízejí k tomu, aby bylo přítomnosti žáka-cizince využito. Vyplývá z toho, že se učitelka nad zmíněnou problematikou zamýšlí.

Vyhodnocení pozorování: Z pozorování vyplynulo, že učitelka přizpůsobuje vzdělávací proces potřebám a zkušenostem konkrétního etnika či kulturní skupiny výjimečně. Jelikož však pro potřeby pozorování byla položka formulována poněkud odlišně, lze se domnívat, že učitelka o uzpůsobení vyučovacího procesu potřebám a zkušenostem dítěte-cizince usiluje, aniž se tato snaha navenek vždycky projeví.

Návrhy: Položka 12. *Při plánování vyučovacího procesu se jej snažím uzpůsobit potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny* může být pro budoucí využití dotazníku i pozorovacího archu zachována ve stávající podobě. Rovněž položka 12. *Učitelka přizpůsobuje vzdělávací proces potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny* může být pro pozorovací arch zachována beze změny.

Spolupráce s rodiči dětí-cizinců je ve většině případů (dotazník)

- a) velmi dobrá
- b) dobrá
- c) průměrná
- d) spíše špatná
- e) konfliktní

Cíl: Zjistit úroveň vztahů mezi školou a rodinou žáků-cizinců.

Vyhodnocení dotazníku: Zvoleny byly odpovědi b) a c), učitelka do dotazníku dopsala, že v jednom případě je spolupráce s rodiči dobrá, v druhém průměrná.

Návrhy: Doporučuji začlenit zmíněnou položku do tabulky, která je součástí položky 1. V takovém případě bude význam položky zachován, navíc bude možné sledovat, zda úroveň vztahů mezi školou a rodinou souvisí nějakým způsobem s mateřštinou, úrovní ČJ či kulturní a hodnotovou odlišností dítěte.

Je ve třídě asistent, který by mimo jiné pracoval i se žáky-cizinci (pozorování)

- a) ano
- b) ne

Cíl: Zjistit, nakolik třídy se žáky-cizinci disponují asistenty při výuce. Zjistit úroveň spolupráce učitele s asistentem a jejich využívání při vyučovacím procesu žáků-cizinců.

Vyhodnocení pozorování: Ve zkoumané třídě asistent není, třída tedy asistentem nedisponuje. Není možné na základě jednoho dotazníku uvádět, nakolik je tato situace běžná.

Návrhy: Uvedenou položku lze v nezměněné podobě začlenit do dotazníku. Bylo by tak vhodné postupovat zejména v případě tříd, které nebudou podrobeny pozorování či dalším metodám výzkumu, jako je například rozhovor. Doporučuji tedy danou položku začlenit do dotazníku určeného pouze těm třídám, kde nebude možné zjistit přítomnost asistenta ve třídě jiným způsobem.

Uved'te případné jevy, které dělají žákům-cizincům v českém jazyce potíže, (dotazník)

Cíl: Zjistit, jaké konkrétní jevy v českém jazyce dělají žákům-cizincům nejčastěji potíže.

Vyhodnocení dotazníku: Uvedeny nebyly žádné konkrétní jevy. Při předávání dotazníku učitelka uvedla, že nad touto položkou dlouho přemýšlela a že je obtížnější zodpovědět. Jako nejproblematictější zmínila skloňování a časování, u starších dětí rovněž diakritická znaménka a rozlišování slovesných vidů.

Vyhodnocení pozorování: V případě dvou dětí byla pozorována nedostatečná slovní zásoba, problémy se skloňováním a časováním. U dalšího dítěte nebyly pozorovány žádné jevy, které by všeobecně působily dítěti obtíže. Zdá se tedy, že právě skloňování a časování patří mezi nejvíce problematické jevy v českém jazyce a jejich osvojení je náročné.

Návrhy: Doporučuji tuto položku do budoucího dotazníku ani pozorovacího archu nezačleňovat. Její vyplnění je pro učitele značně náročné a žádá si podle slov učitelky více času, což není ve shodě s dobou, jaká by měla k vyplnění dotazníku postačovat. Domnívám se také, že téma jevů, které v českém jazyce působí žákům-cizincům obtíže, je velmi specifické a žádá si samostatně zaměřeného výzkumu. Rovněž žádným zásadním způsobem nekoresponduje se zaměřením této diplomové práce.

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ A STANOVISKA K VÝZKUMU

Obecné cíle výzkumu byly stanoveny následovně:

- Ověřit použitelnost dotazníku a pozorovacího archu pro budoucí širší výzkum.
- Zjistit, jaké metody a formy při práci se žáky-cizinci učitelé využívají. Zjistit, zda využívají alespoň některé z doporučených metod a zda volí při práci s dětmi-cizinci metody odlišné než při práci s ostatními dětmi ve třídě.
- Zjistit úroveň spolupráce školy a rodiny.
- Zjistit, zdaje respektována kultura a jazyk země původu dětí-cizinců.

Na základě tohoto výzkumu se podařilo zjistit, že dotazník i pozorovací arch mohou být s menšími změnami pro budoucí výzkum využity. Veškeré doporučené změny jsou uvedeny u jednotlivých položek. Rovněž doba, kterou učitelka vyplňováním dotazníku strávila, je zcela ve shodě s doporučenými pravidly a ani při navrženém rozšíření některých položek by neměla přesáhnout 15 minut. Aby bylo možno plně se vyjádřit k výše uvedené hypotéze, rovněž bych navrhovala do dotazníku začlenit položku, která by se přímo dotazovala učitelů na úroveň informovanosti o metodách a formách práce, které jsou vhodné pro vyučovací proces se žáky-cizinci v běžné třídě.

Z výzkumu vyplynulo, že při práci se žáky-cizinci je nejčastěji využíváno hraní her. Jedná se tedy o jednu z metod doporučených v teoretické části práce. Využívání ostatních uvedených metod či forem práce nebylo potvrzeno. Pro žáky-cizinci jsou však využívány metody, které jsou odlišné od metod užívaných s ostatními žáky ve třídě. Potvrdila se tedy do značné míry hypotéza, která tvrdila, že učitelé na základních školách v České republice při práci se žáky-cizinci ve třídách nevyužívají doporučených metod a forem práce. Je-li důvodem této skutečnosti fakt, že nemají k dispozici dostatek odborných informací v tomto směru, nebylo možné vzhledem k absenci příslušné položky v dotazníku zjistit.

Úroveň spolupráce školy a rodiny je přinejmenším průměrná. Kultura a jazyk země původu dětí-cizinců je respektována spíše méně a zřejmě úměrně na ročníku, ve kterém je dítě-cizinec zařazeno. Z dotazníku rovněž vyplynulo, že čím je dítě starší, tím je úroveň respektu kultury a jazyka země jeho původu vyšší.

Kromě cíle ověřit dotazník a pozorovací arch nejsou jednotlivé výsledky výzkumu vzhledem k malému počtu vzorků příliš určující. Hlavním záměrem a cílem tohoto předvýzkumu bylo ověřit kvalitu dotazníku a pozorovacího archu. Nicméně i tak se podařilo splnit cíle výzkumu, byť jen s ohledem na jednu třídu.

Pro budoucí výzkum navrhuji získat výsledky dotazníku alespoň od třiceti učitelů českých základních škol na území České republiky a dotazníky doplnit pozorováním přinejmenším v pěti třídách. V rámci výzkumu doporučuji volit učitele tak, aby byl rovnoměrně pokryt rozsah prvního stupně základní školy od prvního do pátého ročníku s tím, že každý ročník bude zastoupen alespoň šesti pedagogy. Stejně tak pozorování doporučuji provádět ve všech ročnících prvního stupně základní školy, v souladu s návrhy tedy nejméně jedno pozorování v každém ročníku. Pokud by to vzhledem k časovým možnostem výzkumu bylo možné, za velmi přínosný bych považovala výzkum v několika stejných třídách, přičemž třídy by byly zkoumány v různých ročnících. Tento postup by umožnil studovat proměny pedagogické práce v závislosti na ročníku.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci *Vzdělávání cizinců na prvním stupni základních škol v České republice* jsem se pokusila shrnout nejdůležitější legislativní předpisy, statistické údaje a praktická doporučení, která se vztahují k tématu vzdělávání žáků-cizinců na prvním stupni základních škol v České republice. Současně jsem se snažila poskytnout souhrnný obraz o pražských státních základních školách na základě výročních zpráv o jejich činnosti a nejdůležitější informace, které vyplývají ze závěrů České školní inspekce v této oblasti. Dále jsem navrhla a ověřila dotazník a pozorovací arch pro použití v hromadnějším výzkumu, zaměřeném na vzdělávání dětí-cizinců na prvním stupni základních škol v České republice. V rámci uvedeného předvýzkumu jsem měla možnost sledovat individuální případ jednotlivých dětí a učitelky.

Je třeba zdůraznit, že podle dostupných informací českým učitelům není k dispozici žádný podrobnější výběr materiálů či doporučení, jak v případě, že do třídy nastoupí žák-cizinec, jednat. Ukazuje se však, že navzdory této skutečnosti se s danou situací vypořádávají podle tvrzení ředitelů škol a České školní inspekce úspěšně. Za pozitivní považuji i to, že žáci-cizinci jsou na mnoha školách využíváni jako zdroje informací a zkušeností z jiných kultur, což svědčí o postupující snaze o rozvoj multikulturní školy. Ačkoliv uvedený předvýzkum se v tomto směru s výsledky výročních zpráv či České školní inspekce zcela neshoduje, není možné z něj vzhledem k jeho rozsahu vyvozovat všeobecné závěry. Doufám tedy, že ke stejným závěrům dojde i hromadnější navrhovaný výzkum, zaměřený na problematiku vzdělávání žáků-cizinců na prvním stupni základních škol v České republice. Tomuto výzkumu bych se ráda věnovala v případné disertační práci.

Téma, kterým se zabývá tato diplomová práce, je podle mého názoru přínosné a aktuální. Vzhledem ke stále se zvyšujícímu množství cizinců na území České republiky je nutné, abychom si zvykli na rostoucí počet žáků-cizinců v našich třídách. Bylo by zároveň vhodné, aby byly učitelům v oblasti vzdělávání žáků-cizinců v běžných třídách poskytovány informace o doporučených způsobech práce s takovými žáky. Rovněž se domnívám, že by tato problematika měla být systematicky začleněna do vzdělávání učitelů.

Uvědomme si, že práce se žáky-cizinci zdaleka nesouvisí pouze s nimi, ale že má velký vliv na všechny zúčastněné strany včetně ostatních dětí ve třídě. Neměli bychom

v žádném případě zapomínat na to, že přítomnost žáků-cizinců pomáhá při zachování citlivého přístupu a správných postupů učit ostatní děti ve třídách i nás všechny okolo toleranci, přizpůsobivosti a vzájemnému respektu. Jsou to aspekty jsou pro současnou společnost velmi podstatné.

Nezapomínejme ani na to, že každý z nás je jiný a právě proto má možnost nám mnohé dát.

Že být jiný je ta nejnórmálnější věc na světě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie, sborníky, editované svazky, diplomové práce:

Blagojevičová, L. (2003) *Integrace cizinců do běžných tříd ZŠ*. Praha: Universita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Diplomová práce.

Brumfit, C.J. (Ed.) (1985) *English as a Second Language in the United Kingdom*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Cílková, E., Schonerová, P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy*. Praha: Portál

Čížková, J. (2004). *Vývojová psychologie*. Ostrava: Universitas Ostraviensis

Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP

Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL, Region XIV Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics (2003). *Help! They Don't Speak English Starter Kit*. b.m.: b.n.

Eurydice (2004). *Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě*. Brussels: Eurydice.

Genesee, Fred (Ed.) (1994): *Educating Second Language Children. The whole child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: CUP.

Gibbons, P. (1993) *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Haslam, L., Wilkin, Y., Kellet, E. (2007). *English as an Additional Language*. Oxon: Routledge.

Houška, T. (2007). *Inkluzivní škola*. Praha: Česká pedagogická komora a Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s.

Hudelson, S.: *Literacy development of second language children*. In Genesee, F. (editor): *Educating second language children*. Cambridge: CUP

Kaprálek, K., Bělecký, Z. (2004). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál

Lang, G., Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál

- Maslow, A.H. (2000). *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona
- Peterson, R., Eeds, M. (1990). *Grand Conversations: Literature Groups in Action*. Toronto, Ont: Scholastic TAB.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- Prosperita, o.p.s. (2007). *Rozmanitý svět. Praktické zkušenosti z dvouleté realizace vzdělávacího projektu pro malé cizince*. Praha: Prosperita, o.p.s.
- Průcha, J. a kol. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- Riddlemoser, N. (1987). *Working with Limited-English-Proficient Students in the Regular Classrooms*. In Eastern Stream Center on Resources and Training, Region IV Comprehensive Center at AEL Region XIV. Comprehensive Center / Center for Applied Linguistics: *Help! They Don't Speak English Starter Kit*. b.m.: b.n.
- Sádovský, S. (2007). *Integrace cizinců*. [CD-ROM] In Pelcová, N. a kol. *Multikulturní výchova*. Praha: UK PedF
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: UK
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: UK
- Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Elektronické zdroje:

Cizinci v České republice.

http://www.cizinci.cz/fdes/clanky/77/Zasady_vlady_integrace.pdf
2.2.2008

Česká školní inspekce, http://csicr.cz/upload/vzdelavani_cizincu_2005-2006.pdf
1.2.2008

Český statistický úřad. http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani
2.2.2008

Evropská ústava, <http://www.evropskaustava.cz/eu-cast2-hlava3.php>
2.2.2008

Fakultní základní škola Brdičkova. <http://www.fzsbrdickova.cz/>
2.2.2008

Fakultní základní škola Chodovická, <http://fzschodovicka.praha.indos.cz/>
2.2.2008

FZŠ Pedf UK Mezi školami, <http://www.fzsmeziskolami.cz/>
2.2.2008

FZŠ Tábořská, <http://www.zstaborska.cz/>
2.2.2008

Hezky česky. <http://soze.cz/hezkycesky/view.php?cisloclanku=2006082601>
24.2.2008

Informační centrum OSN v Praze, <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>
2.2.2008

Metodický portál RVP. Základní vzdělávání, <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv-lmp.pdf>
20.2.2008

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_343_07Sb.pdf
2.2.2008

Parlament České republiky. Poslanecká sněmovna.
<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
2.2.2008

Portál veřejné správy České republiky.
http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_number1=104/1991&PC_8411_1=104/1991&PC_8411_ps=10#10821
2.2.2008

Stephen D.Krashen.
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
2.2.2008

Základní škola Bítovská. <http://www.zsbitovska.cz/>
2.2.2008

Základní škola Bohumila Hrabala, <http://www.zs-zenklova.cz/>
2.2.2008

Základní škola Břečťanová. <http://www.zsbrectanova.com>
2.2.2008

Základní škola Campanus. <http://www.campanus.cz>
2.2.2008

Základní škola Červený vrch. <http://zscvrch.cz>
2.2.2008

Základní škola Ďáblice, <http://skoladablice.cz/>
2.2.2008

Základní škola Dědina, <http://www.zsdedina.cz/>
2.2.2008

Základní škola Dolákova, <http://www.dolakova.cz/>
2.2.2008

Základní škola Emy Destinnové, <http://www.zsemydestinnove.cz>
2.2.2008

Základní škola Filosofská. <http://www.zsfilosofska.cz/novinky.php>
2.2.2008

Základní škola Františka Peřiny, http://www.zs-perina.cz/stranky/skola_uvod.php
2.2.2008

Základní škola generála Janouška, <http://www.zsgenjanouska.cz>
2.2.2008

Základní škola Grafická, <http://www.zsgraficka.cz>
2.2.2008

Základní škola Gutha Jarkovského. <http://www.truhla.cz/>
2.2.2008

Základní škola Hanspaulka. <http://www.zshanspaulka.cz>
2.2.2008

Základní škola Hostivař, <http://www.zshostivar.cz/>
2.2.2008

Základní škola Charlotty Masarykové, <http://www.chuchle.cz/skola/>
2.2.2008

Základní škola Chodov, <http://www.zskv.cz>
.2.2008

Základní škola Chvaletická. http://www.zs-chvaleticka.org/_new/
2.2.2008

Základní škola Jana Masaryka, <http://www.zsjm.cz/>
2.2.2008

Základní škola Jana Wericha, <http://www.zs-jana-wericha.cz/werich.php3>
2.2.2008

Základní škola Jánošíkova, <http://www.zsjanosikova.cz>
2.2.2008

Základní škola Jižní IV. <http://www.zsjizni.cz/index.php?page=rozpis>
2.2.2008

Základní škola Kavčí hory. <http://www.ksidlisti.cz/>
2.2.2008

Základní škola Klausova, <http://www.klausovazs.cz/>
2.2.2008

Základní škola Korunovační, <http://www.korunka.gns.cz/>
2.2.2008

Základní škola Křesomyslova. <http://www.zskresomyslova.cz>
2.2.2008

Základní škola Kutnohorská, <http://www.kutnohorska.cz/>
2.2.2008

Základní škola Letohradská. <http://www.volny.cz/letohradska/>
2.2.2008

Základní škola Litvínovská, <http://www.litvinovska500.cz/start.htm>
2.2.2008

Základní škola Londýnská, <http://www.londynska.cz/>
2.2.2008

Základní škola Lyčkovo náměstí, <http://www.zs-ln.cz/>
2.2.2008

Základní škola Lysolaje. <http://www.zs-lysolaje.net/>
2.2.2008

Základní škola Mendíků. <http://www.zsmendiku.cz/>
2.2.2008

Základní škola Mikoláše Alše. <http://www.praha-suchdol.cz/skola>
2.2.2008

Základní škola náměstí Interbrigády. <http://www.interbrigady.cz/>
2.2.2008

Základní škola Nebušice. <http://www.zsnebusice.cz/>
2.2.2008

Základní škola Nepomucká, <http://www.nepomucka.estranky.cz/>
2.2.2008

Základní škola Palmovka, <http://www.zspalmovka.cz/>
2.2.2008

Základní škola Perunova, <http://www.perunka.cz/>
2.2.2008

Základní škola Písnická. <http://www.zspisnicka.cz/>
2.2.2008

Základní škola Plamínkové. <http://www.zsplaminkove.cz/>
2.2.2008

Základní škola Pražáčka, <http://www.zsprazacka.cz/>
2.2.2008

Základní škola s rozšířenou výukou jazyků Písnice, <http://www.zspisnice.info/>
2.2.2008

Základní škola Slovenská, <http://www.zs-slovenska.cz/>
2.2.2008

Základní škola sv. Voršily v Praze, <http://www.volny.cz/zcs.ostrovni/>
2.2.2008

Základní škola Školní, <http://www.skolnistranky.cz/zakladni-skola-praha-4-skolni-700-praha-4-branik-skolni-700-4154.html>
2.2.2008

Základní škola Švehlova. <http://www.zssvehlova.cz/>
2.2.2008

Základní škola U Santošky. <http://www.santoska.cz/>
2.2.2008

Základní škola Ústavní, <http://www.zs-ustavni.cz/>
2.2.2008

Základní škola Vybíralova. <http://www.zsvybiralova.cz/>
2.2.2008

ZŠ Hloubětín. <http://www.zshloubetin.cz>
2.2.2008

ZŠ Praha-Vinoř. <http://www.volny.cz/zsvinor/>
2.2.2008

ZŠ Resslova. <http://www.zsressl.cz/>
2.2.2008

ZŠ s rozšířenou výukou jazyků, fakultní škola PedF UK Kladská.
<http://www.kladska.cz/>
2.2.2008

PŘÍLOHY

561

ZÁKON

ze dne 24. září 2004

o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

(školský zákon)

Vzdělávání cizinců

§ 20

(1) Osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na území České republiky, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy.

(2) Osoby uvedené v odstavci 1 se stávají žáky a studenty příslušné školy za podmínek stanovených tímto zákonem, pokud řediteli školy prokáží nejpozději při zahájení vzdělávání oprávněnost svého pobytu na území České republiky.

(3) Osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek jako státní občané České republiky. Ustanovení odstavce 2 se v tomto případě nepoužije.

(4) Osobám, které nejsou státními občany České republiky a získaly předchozí vzdělání v zahraniční škole, se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách promíjí na žádost přijímací zkouška z českého jazyka, pokud je součástí přijímací zkoušky. Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.

(5) Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie, a kteří na území České republiky, kde taková osoba vykonává nebo vykonávala pracovní činnost v pracovněprávním vztahu nebo samostatně výdělečnou činnost, nebo na území České republiky studuje, anebo získala právo pobytu na území České republiky z jiného důvodu¹³⁾ dlouhodobě pobývají a kteří plní povinnou školní docházku podle tohoto zákona, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy

a)

bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b)

podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.

(6) Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle odstavce 5.

(7) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy podle odstavce 5 písm. a).

343

ZÁKON

ze dne 27. listopadu 2007,

kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

ČÁST PRVNÍ

Změna školského zákona

ČI. I

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 112/2006 Sb., zákona č. 158/2006 Sb., zákona č. 161/2006 Sb., zákona č. 165/2006 Sb., zákona č. 179/2006 Sb., zákona č. 342/2006 Sb. a zákona č. 624/2006 Sb., se mění takto:

1. V § 20 odstavce 1 až 3 včetně poznámek pod čarou č. 13a až 13f znějí:

„(1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.

(2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup:

- a) k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky,
- b) ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání poskytovanému ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání v pravidelné denní docházce, pokud jsou žáky základní školy, odpovídajícího ročníku střední školy nebo odpovídajícího ročníku konzervatoře,
- c) ke střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají oprávněně na území České republiky,
- d) k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona, pokud mají právo pobytu na území České republiky¹³⁾ na dobu delší než 90 dnů^{13a)}, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu^{13b)}, azy-lanty, osobami požívajícími doplňkové ochra-ny^{13c)}, žadateli o udělení mezinárodní ochrany^{13d)} nebo osobami požívajícími dočasnou ochranu^{13e)}.

(3) Osoby uvedené v odstavci 2 písm. c) a d) se stávají dětmi, žáky nebo studenty příslušné školy nebo školského zařízení za podmínek stanovených tímto zákonem, pokud řediteli školy nebo školského zařízení prokáží nejpozději při zahájení vzdělávání nebo poskytování školských služeb oprávněnost svého pobytu na území České republiky. Oprávněnost pobytu na území České republiky se prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu^{13*)}.

^{13a)} ČI. 10 písm. b) směrnice Rady 2004/81/ES ze dne 29. dubna 2004 o povolení k pobytu pro státní příslušníky třetích zemí, kteří jsou obětmi obchodování s lidmi nebo obdrželi pomoc k nedovolenému přistěhovalectví a kteří spolupracují s příslušnými orgány.

^{13b)} ČI. 12 směrnice Rady 2005/71/ES ze dne 12. října 2005 o zvláštním postupu pro přijímání státních příslušníků třetích zemí pro účely vědeckého výzkumu.

^{13c)} ČI. 23 odst. 2 a čl. 27 směrnice Rady 2004/83/ES ze dne 29. dubna 2004 o minimálních normách, které musí splňovat státní příslušníci třetích zemí nebo osoby bez státní příslušnosti, aby mohli žádat o postavení uprchlíka nebo osoby, která z jiných důvodů potřebuje mezinárodní ochranu, a o obsahu poskytované ochrany.

^{13d)} ČI. 10 odst. 1 směrnice Rady 2003/9/ES ze dne 27. ledna 2003, kterou se stanoví minimální normy pro přijímání žadatelů o azyl.

^{13e)} ČI. 14 odst. 1 směrnice Rady 2001/55/ES ze dne 20. července 2001 o minimálních normách pro poskytování dočasné ochrany v případě hromadného přílivu vysídlených osob a o opatřeních k zajištění rovnováhy mezi členskými státy při vynakládání úsilí v souvislosti s přijetím těchto osob a s následky z toho plynoucími.
Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů.

^{13f)} Zákon č. 326/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů.
Zákon č. 325/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů.
Zákon č. 221/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů."

2. V § 28 odst. 2 písmeno a) zní:

„a) jméno a příjmení, rodné číslo, popřípadě datum narození, nebylo-li rodné číslo dítěti, žákovi nebo studentovi přiděleno, dále státní občanství, místo narození a místo trvalého pobytu, popřípadě místo pobytu na území České republiky podle druhu pobytu cizince nebo místo pobytu v zahraničí, nepobývá-li dítě, žák nebo student na území České republiky,".

3. V § 28 odst. 3 písmeno a) zní:

„a) jméno a příjmení, rodné číslo, popřípadě datum narození, nebylo-li rodné číslo dítěti, žákovi nebo studentovi přiděleno, dále státní občanství a místo trvalého pobytu, popřípadě místo pobytu na území České republiky podle druhu pobytu cizince nebo místo pobytu v zahraničí, nepobývá-li dítě, žák nebo student na území České republiky,“.

4. V § 36 odstavec 2 zní:

„(2) Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany¹¹⁾.“.

5. V § 38 odstavec 6 zní:

„(6) Ustanovení odstavců 3 až 5 se nevztahují na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří pobývají na území České republiky přechodně po dobu delší než 90 dnů, a jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky přechodně po dobu delší než 90 dnů, pokud plní povinnou školní docházku ve škole uvedené v odstavci 1 písm. c).“.

6. V § 160 odst. 3 se slova „§ 20 odst. 1 a 3“ nahrazují slovy „tohoto zákona“.

7. V § 172 odst. 8 se slova „§ 20,“ zrušují.

8. V § 172 se za odstavec 8 vkládá nový odstavec 9, který zní:

„(9) Osoba, která není státním občanem České republiky, může být ke vzdělávání v oboru vzdělání v oblasti vojenství nebo v oblasti krizového řízení ve škole zřizované Ministerstvem obrany přijata pouze s předchozím souhlasem zřizovatele; souhlas zřizovatele si vyžádá ředitel školy v přijímacím řízení. Zřizovatel je oprávněn souhlas podle předchozí věty odeprít pouze z důvodů ochrany veřejného pořádku nebo veřejné bezpečnosti.“.

Dosavadní odstavec 9 se označuje jako odstavec 10.

9. V § 183 se odstavce 6 až 10 včetně poznámek pod čarou č. 49 až 49e zrušují.

10. Za § 183 se vkládají nové § 183a a 183b, které včetně poznámek pod čarou č. 49 až 49f znějí:

»§ 183a

(1) Obce a kraje jsou povinny v rámci přenesené působnosti poskytovat ministerstvu statistické údaje v rámci statistických zjišťování zařazených do programu statistických zjišťování) na daný rok.

(2) Ministerstvo, popřípadě jím zřízená právnická osoba, je při sdružování a zpracovávání údajů z doku-

mentace škol a školských zařízení a školních matrik a při provádění statistických zjišťování⁴⁹⁾ oprávněno využívat rodných čísel uchazečů, dětí, žáků a studentů. Právnická osoba, která vykonává činnost školy nebo školského zařízení, je pro účely uvedené ve větě první povinna rodná čísla uchazečů, dětí, žáků a studentů poskytovat.

(3) Ministerstvo vnitra poskytuje ministerstvu a krajskému úřadu pro účely vedení školského rejstříku z informačního systému evidence obyvatel^{49a)} údaje o obyvatelích, a to v elektronické podobě způsobem umožňujícím dálkový přístup.

(4) Poskytovanými údaji podle odstavce 3 jsou údaje o

a) státních občanech České republiky^{49b)}

1. jméno, popřípadě jména, příjmení, rodné příjmení,
2. datum narození,
3. adresa místa trvalého pobytu, včetně předchozích adres místa trvalého pobytu,
4. zbavení nebo omezení způsobilosti k právním úkonům,

b) cizincích, kteří jsou obyvateli,

1. jméno, popřípadě jména, příjmení, rodné příjmení,
2. datum narození,
3. státní občanství, popřípadě více státních občanství,
4. druh a adresa místa pobytu,
5. počátek pobytu, popřípadě datum ukončení pobytu,
6. zbavení nebo omezení způsobilosti k právním úkonům.

(5) Ministerstvo a krajský úřad může poskytnuté údaje z informačního systému evidence obyvatel pro účely vedení školského rejstříku v rozsahu uvedeném v odstavci 4 dále předávat, třídit nebo kombinovat^{49c)}, popřípadě je blokuje, zjistí-li, že poskytnuté údaje nejsou přesné.

(6) Z poskytovaných údajů lze v konkrétním případě použít vždy jen takové údaje, které jsou nezbytné ke splnění daného úkolu.

§ 183b

(1) V tomto zákoně se za občana Evropské unie považuje i občan Švýcarské konfederace a občan smluvního státu Smlouvy o Evropském hospodářském prostoru.

(2) V tomto zákoně se za rodinného příslušníka občana Evropské unie považuje cizinec, který není

občanem Evropské unie a může na území České republiky pobývat z důvodu svého postavení

- a) rodinného příslušníka občana Evropské unie podle zákona o pobytu cizinců na území České republiky,
- b) osoby, na kterou se ustanovení zákona o pobytu cizinců na území České republiky, týkající se rodinných příslušníků občanů Evropské unie, vztahují obdobně.

(3) Stejná práva a povinnosti jako občan Evropské unie má podle tohoto zákona:

- a) dlouhodobě pobývajícím rezident v Evropském společenství na území České republiky^{49d)},
- b) dlouhodobě pobývajícím rezident v Evropském společenství na území jiného členského státu Evropské unie^{49e)}, jemuž bylo na území České republiky uděleno povolení k pobytu¹³⁾,
- c) osoba, které bylo na území České republiky uděleno povolení k pobytu z důvodu jejího postavení rodinného příslušníka dlouhodobě pobývajícím rezidenta v Evropském společenství na území jiného členského státu Evropské unie.

(4) Osoba, která má odvozen svůj pobyt na území České republiky od nositele oprávnění ke sloučení rodiny^{49f)}, má podle tohoto zákona přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako nositel tohoto oprávnění.

⁴⁹⁾ Zákon č. 89/1995 Sb., o státní statistické službě, ve znění pozdějších předpisů.

^{49a)} Zákon č. 133/2000 Sb., o evidenci obyvatel a rodných číslech a o změně některých zákonů (zákon o evidenci obyvatel), ve znění pozdějších předpisů.

^{49b)} Zákon č. 40/1993 Sb., o nabytí a pozbytí státního občanství České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

^{49c)} § 4 písm. e) zákona č. 101/2000 Sb.

^{49d)} Čl. 11 směrnice Rady 2003/109/ES ze dne 25. listopadu 2003 o právním postavení státních příslušníků třetích zemí, kteří jsou dlouhodobě pobývajícími rezidenty. § 83 zákona č. 326/1999 Sb.

^{49e)} Čl. 21 směrnice Rady 2003/109/ES ze dne 25. listopadu 2003 o právním postavení státních příslušníků třetích zemí, kteří jsou dlouhodobě pobývajícími rezidenty.

^{49f)} Čl. 14 odst. 1 písm. a) směrnice Rady 2003/86/ES ze dne 22. září 2003 o právu na sloučení rodiny."

ČÁST DRUHÁ

Změna zákona o azylu

Čl. II

V § 80 odst. 4 zákona č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění zákona č. 2/2002 Sb., zákona č. 57/2005 Sb. a zákona č. 165/2006 Sb., se věta první nahrazuje větou „Žadatelé o udělení mezinárodní ochrany mají přístup ke vzdělávání za podmínek stanovených školským zákonem¹²⁰⁾.". Poznámka pod čarou č. 12c zní:

^{12c)} Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů."

ČÁST TŘETÍ

Změna zákona o dočasné ochraně cizinců

Čl. III

V zákoně č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění zákona č. 165/2006 Sb. a zákona č. 112/2006 Sb., § 33 včetně poznámky pod čarou č. 13a zní:

„§ 33

Cizinec požívající dočasné ochrany má přístup ke vzdělávání za podmínek stanovených školským zákonem^{13a)}). Pro účely studia na vysokých školách má cizinec požívající dočasné ochrany stejné postavení jako občan České republiky.

^{13a)} Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů."

ČÁST ČTVRTÁ

ÚČINNOST

Čl. IV

Tento zákon nabývá účinnosti prvním dnem prvního kalendářního měsíce následujícího po dni jeho vyhlášení.

Vlček v. r.

Klaus v. r.

Topolánek v. r.

POZOROVACÍ ARCH

1. Informace o žácích

	Mateřský jazyk dítěte	Úroveň CJ se zdá být	Začleněnost dítěte do kolektivu třídy se zdá být	Kulturní či hodnotová odlišnost dítěte se zdá být
1.				
2.				
3.				
		1 - výborná 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - nerozumí	1 - velmi dobrá 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - velmi špatná	1 - vysoká 2 - poměrně vysoká 3 - průměrná 4 - téměř žádná 5 - žádná

	Způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi	Jiná varianta individualizace kromě IVP
1.		
2.		
3.		
	1 - ano 2 - ne 3 - v některých oblastech shodný, v jiných odlišný	Jaká

2. Cizinci ve třídě se učitelka věnuje:

- méně než ostatním žákům,
- stejně jako ostatním žákům
- spíše více
- daleko více či neustále, má pro žáka IVP

3. Při práci se žáky-cizinci:

- volí učitelka nejčastěji činnosti, které mohou vykonávat převážně sami
- volí jak činnosti, které mohou vykonávat sami, tak děti začleňuje do činností celé třídy

- c) nepřipravuje zvláštní činnosti či jejich varianty, žáci-cizinci pracují společně se třídou

4. Při práci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, používá učitelka nejčastěji:

- a) zvláštních pomůcek (předmětů, učebnic,...), s ohledem na dítě vyrobených či získaných
- b) stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- c) zvláštních pomůcek, s ohledem na dítě vyrobených či získaných, i stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- d) žádných pomůcek

5. Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, využívá učitelka:

- a) vizuálních pomůcek, například karet s obrázky, modelů, předmětů samotných, videa, atd. - pozn. ne moc často
- b) gest a neverbální komunikace
- c) hodnotících symbolů, například smajlíků, obrázků, razítek, barevných karet, zdviženého palce atd.
- d) citoslovcí pro přiblížení významu slov
- e) obrázkových slovníků
- f) výkladových a překladových slovníků
- g) synonymních výrazů
- h) zprostředkovacího jazyka, je-li to možné
- i) prostředníka ze specializované organizace, rodiče, spolužáka hovořícího stejným jazykem apod.
- j) jiných věcí či postupů, a to:

6. Hovoří-li učitelka na dítě-cizince,

- a) mluví stejně rychle a hlasitě, jako hovoří s ostatními dětmi
- b) mluví hodně hlasitě
- c) mluví hodně pomalu a hodně hlasitě
- d) mluví zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí

7. Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě učitelka

- a) nebrání, mohou ji používat, kdy uznají za vhodné
- b) brání
- c) záleží na konkrétní situaci

- d) rozhodně nebrání, naopak, podporuje je v užívání mateřštiny při práci ve třídě

8. Žákovských patronátů při práci se žáky-cizinci učitelka zřejmě

- a) využívá
- b) nevyužívá
- c) v některých případech ano, v jiných ne

9. Při práci se žáky-cizinci využívá učitelka následujících metod a forem

výuky:

- a) celostního vnímání
- b) skupinové práce
- c) kooperativního učení
- d) psaní deníku mezi mnou a dítětem
- e) hraní her
- f) předčítání ve třídě
- g) besedy
- h) dramatické výchovy
- ch) volného psaní
- i) dílen čtení
- j) jiných, a to:

10. Při práci s dítětem-cizincem využívá učitelka metody a formy, které

s ostatními dětmi nepoužívá:

- a) ne
- b) občas, jaké:
- c) poměrně často, jaké:
- d) ano, velmi často, jaké:

11. Přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě učitelka

- a) využívá velice často
- b) využívá někdy
- c) využívá zřídka
- d) nevyužívá

12. Učitelka přizpůsobuje vzdělávací proces potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny

- a) nikdy
- b) výjimečně
- c) někdy ano
- d) často
- e) pokaždé

13. Je ve třídě asistent, který by mimo jiné pracoval i se žáky-cizinci:

- a) ano
- b) ne

14. Případné jevy, které dělají žákům-cizincům v českém jazyce potíže.

POZOROVACÍ ARCH

1. Informace o žácích

	Mateřský jazyk dítěte	Úroveň ČJ se zdá být	Začleněnost dítěte do kolektivu třídy se zdá být	Kulturní či hodnotová odlišnost dítěte se zdá být
1.	Mongolština	4	1	3
2.	Mongolština	2	2	3
3.	Romština	4	4	2
		1 - výborná 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - nerozumí	1 - velmi dobrá 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - velmi špatná	1 - vysoká 2 - poměrně vysoká 3 - průměrná 4 - téměř žádná 5 - žádná

	Způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi	Jiná varianta individualizace kromě IVP
1.	3	Při hodnocení se přihlíží k povaze úkolu
2.	1	
3.	3	Při hodnocení se přihlíží k povaze úkolu
	1 - ano 2 - ne 3 - v některých oblastech shodný, v jiných odlišný	Jaká

2. Cizinci ve třídě se učitelka věnuje:

- a) ~~méně než ostatním žákům,~~
- b) ~~stejně jako ostatním žákům~~
- c) spíše více
- d) ~~daleko více či neustále, má pro žáka IVP~~

3. Při práci se žáky-cizinci:

- a) ~~volí učitelka nejčastěji činnosti, které mohou vykonávat převážně sami~~
- b) ~~volí jak činnosti, které mohou vykonávat sami, tak děti začleňuje do činností celé třídy~~

- c) nepřipravuje zvláštní činnosti či jejich varianty, žáci-cizinci pracují společně se třídou

4. Při práci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, používá učitelka nejčastěji:

- a) ~~zvláštních pomůcek (předmětů, učebnic,...), s ohledem na dítě vyrobených či získaných~~
- b) stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- c) ~~zvláštních pomůcek, s ohledem na dítě vyrobených či získaných, i stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi~~
- d) ~~žádných pomůcek~~

5. Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, využívá učitelka:

- a) vizuálních pomůcek, například karet s obrázky, modelů, předmětů samotných, videa, atd. - pozn. ne moc často
- b) gest a neverbální komunikace
- c) hodnotících symbolů, například smajlíků, obrázků, razítek, barevných karet, zdviženého palce, atd.
- d) citoslovcí pro přiblížení významu slov
- e) ~~obrázkových slovníků~~
- f) ~~výkladových a překladových slovníků~~
- g) synonymních výrazů
- h) ~~zprostředkovacího jazyka, je-li to možné~~
- t) ~~prostředníka ze specializované organizace, rodiče, spolužáka hovořícího stejným jazykem, apod.~~
- j) ~~jiných věcí či postupů, a to:~~

6. Hovoří-li učitelka na dítě-cizince,

- a) ~~mluví stejně rychle a hlasitě, jako hovoří s ostatními dětmi~~
- b) ~~mluví hodně hlasitě~~
- e) ~~mluví hodně pomalu a hodně hlasitě~~
- d) mluví zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí

7. Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě učitelka

- a) ~~nebrání, mohou ji používat, kdy uznají za vhodné~~
- b) brání
- e) ~~záleží na konkrétní situaci~~

~~d) rozhodně nebrání, naopak, podporuje ho v užívání mateřštiny při práci ve~~

~~řídě~~

8. Žákovských patronátů při práci se žáky-cizinci učitelka zřejmě

~~a) využívá~~

b) nevyužívá

~~c) v některých případech ano, v jiných ne~~

9. Při práci se žáky-cizinci využívá učitelka následujících metod a forem

výuky:

~~a) celostního vnímání~~

~~b) skupinové práce~~

~~c) kooperativního učení~~

~~d) psaní deníku mezi mnou a dítětem~~

e) hraní her

~~f) předčítání ve třídě~~

~~g) besedy~~

~~h) dramatické výchovy~~

~~ch) volného psaní~~

~~i) dílen čtení~~

j) jiných, a to:

10. Při práci s dítětem-cizincem využívá učitelka metody a formy, které

s ostatními dětmi nepoužívá:

~~a) ne~~

b) občas, jaké: „tahák“, do kterého mohou žáci-cizinci na rozdíl od ostatních žáků ve třídě při práci nahlížet

~~c) poměrně často, jako:~~

~~d) ano, velmi často, jaké:~~

11. Přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě učitelka

~~a) využívá velice často~~

~~b) využívá někdy~~

c) využívá zřídka

~~d) nevyužívá~~

**12. Učitelka přizpůsobuje vzdělávací proces potřebám a zkušenostem dítěte
z konkrétního etnika či kulturní skupiny**

- a) ~~nikdy~~
- b) výjimečně
- c) ~~někdy ano~~
- d) ~~často~~
- e) ~~pokaždé~~

13. Je ve třídě asistent, který by mimo jiné pracoval i se žáky-cizinci:

- a) ~~ano~~
- b) ne

14. Případné jevy, které dělají žákům-cizincům v českém jazyce potíže.

DOTAZNÍK

ŠKOLA:

DATUM:

TŘÍDA:

CELKOVÝ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ:

POČET CIZINCŮ VE TŘÍDĚ:

Pozn.: cizincem je myšleno dítě, jehož mateřštinou není český jazyk

1. Informace o žácích

	mateřský jazyk dítěte	věk dítěte	úroveň CJ	začleněnost dítěte do kolektivu třídy
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
			1 - výborná 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - nerozumí	1 - velmi dobrá 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - velmi špatná

	kulturní či hodnotová odlišnost dítěte	způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi	individuální vzdělávací program	jiná varianta individualizace
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
	1 - vysoká 2 - poměrně vysoká 3 - průměrná 4 - téměř žádná 5 - žádná	1 - ano 2 - ne 3 - v některých oblastech či situacích shodný, v jiných odlišný	1 - ano 2 - ne	1 - ano, jaká 2 - ne

Zakroužkujte možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete, můžete vybrat i více variant. Nabízí-li to zadání, doplňte.

2. Cizinci ve třídě se věnuji

- a) méně než ostatním žákům, protože učivo stejně nezvládá a ostatní žáci by byli znevýhodněni a byla by to pro ně ztráta času
- b) stejně jako ostatním žákům
- c) spíše více, často potřebuje pomoci z jazykových důvodů
- d) daleko více či neustále, mám pro žáka IVP

3. Při práci se žáky-cizinci

- a) volím činnosti, které mohou vykonávat převážně sami
- b) volím jak činnosti, které mohou vykonávat sami, tak děti začleňuji do činností celé třídy
- c) nepřipravuji zvláštní činnosti či jejich varianty, žáci-cizinci pracují společně se třídou

4. Při práci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, používám / bych používal(a):

- a) zvláštních pomůcek (předmětů, učebnic,...), s ohledem na dítě vyrobených či získaných
- b) stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- c) zvláštních pomůcek, s ohledem na dítě vyrobených či získaných, i stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- d) žádných pomůcek, dítě mi nerozumí a byla by to ztráta času

5. Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, využívám / bych využíval(a):

- a) vizuálních pomůcek, například karet s obrázky, modelů, předmětů samotných, videa atd.
- b) gest a neverbální komunikace
- c) hodnotících symbolů, například smajlíků, obrázků, razítek, barevných karet, zdviženého palce atd.

- d) citoslovce pro přiblížení významu slov
- e) obrázkových slovníků
- f) výkladových a překladových slovníků
- g) synonymních výrazů
- h) zprostředkovacího jazyka, je-li to možné
- i) prostředníka ze specializované organizace, rodiče, spolužáka hovořícího stejným jazykem apod.
- j) jiných věcí či postupů, a to:

Hovořím-li na dítě-cizince, snažím se

- a) mluvit stejně rychle a hlasitě, jako hovořím s ostatními dětmi
- b) mluvit hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a rozumí mi
- c) mluvit hodně pomalu a hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a rozumí mi
- d) mluvit zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí

Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě

- a) nebráním, mohou ji používat, kdy uznají za vhodné
- b) bráním, snažím se je tak podporovat v užívání češtiny
- c) záleží na konkrétní situaci, ale jsem přístupný(á) oběma variantám
- d) rozhodně nebráním, naopak, podporuji je v užívání mateřštiny při práci ve třídě

Žákovských patronátů při práci se žáky-cizinci

- a) využívám
- b) nevyžívám
- c) v některých případech ano, v jiných ne
- d) nevím přesně, v čem spočívají

Při práci se žáky-cizinci využívám následujících metod a forem výuky

- a) celostního vnímání

- b) skupinové práce
- c) kooperativního učení
- d) psaní deníku mezi mnou a dítětem
- e) hraní her
- f) předčítání ve třídě
- g) besedy
- h) dramatické výchovy
- ch) volného psaní
- i) dílen čtení
- j) jiných, a to:

10. Při práci s dítětem-cizincem využívám metody a formy, které s ostatními dětmi nepoužívám

- a) ne, nic takového nedělám
- b) občas, jaké:
- c) poměrně často, jaké:
- d) ano, velmi často, jaké:

11. Přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě

- a) využívám velice často
- b) využívám někdy
- c) využívám zřídka
- d) nevyžívám

12. Při plánování vyučovacího procesu se jej snažím uzpůsobit potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny

- a) nikdy
- b) výjimečně
- c) někdy ano
- d) často

e) pokaždé

13. Spolupráce s rodiči dětí-cizinců je ve většině případů

a) velmi dobrá

b) dobrá

c) průměrná

d) spíše špatná

e) konfliktní

14. Uveďte případné jevy, které dělají žákům-cizincům v českém jazyce potíže.

Poznámky:

DOTAZNÍK

ŠKOLA: ^

DATUM:

A ' 1 ,

TRIDA: ipTM^

CELKOVÝ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ: ^

POČET CIZINCŮ VE TŘÍDĚ: i

Pozn.: cizincem je myšleno dítě, jehož mateřštinou není český jazyk

1. Informace o žácích

	mateřský jazyk dítěte	věk dítěte	úroveň ČJ	začleněnost dítěte do kolektivu třídy
1.		Hongolština	2 ⁷	
2.		Hongolština 8		Á
3.				
4.				
5.				
			1 - výborná 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - nerozumí	1 - velmi dobrá 2 - dobrá 3 - slabší 4 - nízká 5 - velmi špatná

	kulturní či hodnotová odlišnost dítěte	způsob hodnocení shodný s ostatními dětmi	individuální vzdělávací program *	jiná varianta individualizace
1.	£		2- ^	
2.	H		1 J	<G {DOW_Q i
3.				\
4.				
5.				
	1 - vysoká 2 - poměrně vysoká 3 - průměrná 4 - téměř žádná 5 - žádná	1 - ano 2 - ne 3 - v některých oblastech či situacích shodný, v jiných odlišný	1 - ano 2 - ne	1 - ano, jaká 2 - ne

1<2_ /VA

1J W.2. M2 U o 1<

Zakroužkujte možnost, se kterou se nejvíce ztotožňujete, můžete vybrat i více variant. Nabízí-li to zadání, doplňte.

2. Cizinci ve třídě se věnuji

- a) méně než ostatním žákům, protože učivo stejně nezvládá a ostatní žáci by byli znevýhodněni a byla by to pro ně ztráta času
- b) stejně jako ostatním žákům
- (c) spíše více, často potřebuje pomoci z jazykových důvodů
- d) daleko více či neustále, mám pro žáka IVP

3. Při práci se žáky-cizinci

- a) volím činnosti, které mohou vykonávat převážně sami
- (b) volím jak činnosti, které mohou vykonávat sami, tak děti začleňuji do činností celé třídy
- c) nepřipravuji zvláštní činnosti či jejich varianty, žáci-cizinci pracují společně se třídou

4. Při práci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, používám / bych používal(a):

- a) zvláštních pomůcek (předmětů, učebnic,...), s ohledem na dítě vyrobených či získaných
- b) stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- Q zvláštních pomůcek, s ohledem na dítě vyrobených či získaných, i stejných pomůcek jako při práci s ostatními dětmi
- d) žádných pomůcek, dítě mi nerozumí a byla by to ztráta času

5. Při komunikaci s dítětem-cizincem, jehož úroveň znalosti českého jazyka je limitovaná, využívám / bych využíval(a):

- fa) vizuálních pomůcek, například karet s obrázky, modelů, předmětů samotných, videa, atd.
- b) gest a neverbální komunikace
- Q) hodnotících symbolů, například smajlíků, obrázků, razítek, barevných karet, zdviženého palce, atd.
- (d) citoslovce pro přiblížení významu slov

- e) obrázkových slovníků
- f) výkladových a překladových slovníků
synonymních výrazů
- h) zprostředkovacího jazyka, je-li to možné
- (j) prostředníka ze specializované organizace, rodiče, spolužáka hovořícího
stejným jazykem, apod.
- j) jiných věcí či postupů, a to:

,
 «Nou^Vû VIOvog.OL&^O) - c e s ^ M e M ,
 '<2_ v \ o " V ^ u vJ<bw\>
 ^ (^ c A o cJV<S_) \ (\

6. Hovořím-li na dítě-cizince, snažím se

- a) mluvit stejně rychle a hlasitě, jako hovořím s ostatními dětmi
- b) mluvit hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a rozumí mi
- c) mluvit hodně pomalu a hodně hlasitě, abych měl(a) jistotu, že mě dítě slyší a
rozumí mi
- (ji) mluvit zřetelně a jednoduše, normálním tónem a hlasitostí

7. Dětem-cizincům v užívání mateřštiny ve třídě

- ^ a) nebráním, mohou ji používat, kdy uznají za vhodné *
 - b) bráním, snažím se je tak podporovat v užívám češtiny
 - c) záleží na konkrétní situaci, ale jsem přístupný(á) oběma variantám
 - (' d) rozhodně nebráním, naopak, podporuji je v užívání mateřštiny při práci ve třídě
- * o y5><2,-tAoi s) VeOioVv VÍ >vi\u\\'A CLScSVm
 ^QWJXGJC^ ^OVjC.^ M S^W^JOG. "Vioy - -Vmj »O-ŽL^j

8. Žákovských patronátů při práci se žáky-cizinci

- a) využívám
- b) nevyžívám
- (c) v některých případech ano, v jiných ne
- d) nevím přesně, v čem spočívají

9. Při práci se žáky-cizinci využívám následujících metod a forem výuky

- a) celostního vnímání

® skupinové práce

^ V A

- c) kooperativního učení
- d) psaní deníku mezi mnou a dítětem
- e) hraní her
- (J) předčítání ve třídě
 - g) besedy
 - h) dramatické výchovy
 - ch) volného psaní
 - i) dílen čtení
 - j) jiných, a to:

10. Při práci s dítětem-cizincem využívám metody a formy, které s ostatními dětmi nepoužívám

- a) ne, nic takového nedělám
- b) občas, jaké:
- c) poměrně často, jaké:
- d) ano, velmi často, jaké: — m c s z . n o s \ ^ ^ W n i i ^ z o c U ^ ^ O m o c . ^ t c f

11. Přítomnosti žáka-cizince pro vyučovací proces všech dětí ve třídě

- (j) využívám velice často ^ a t A o \ s a
- b) využívám někdy
- c) využívám zřídka
- d) nevyžívám

12. Při plánování vyučovacího procesu se jej snažím uzpůsobit potřebám a zkušenostem dítěte z konkrétního etnika či kulturní skupiny

- a) nikdy
- b) výjimečně
- (c) někdy ano
- d) často
- e) pokaždé

13. Spolupráce s rodiči dětí-cizinců je ve většině případů

- a) velmi dobrá
- \ x b) dobrá
- 4 > c) průměrná
- d) spíše špatná
- e) konfliktní

14. Uveďte případné jevy, které dělají žákům-cizincům v českém jazyce potíže.

Poznámky:

Ústřední knih.Pedf UK



2592081857